



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS



CLEONICE DE MORAES EVANGELISTA LEÃO

**LETRAMENTO LITERÁRIO E TEATRO NA ESCOLA: ENSINO DA LITERATURA
COMO RUBRICA SOB A REGÊNCIA DO PROFESSOR**

UBERLÂNDIA

2015

CLEONICE DE MORAES EVANGELISTA LEÃO

LETRAMENTO LITERÁRIO E TEATRO NA ESCOLA: ENSINO DA LITERATURA
COMO RUBRICA SOB A REGÊNCIA DO PROFESSOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional – Profletras – da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador: João Carlos Biella

UBERLÂNDIA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

L437L Leão, Cleonice de Moraes Evangelista,
2015 Letramento literário e teatro na escola : ensino da literatura como
rubrica sob a regência do professor / Cleonice de Moraes Evangelista
Leão. - 2015.
187 f. : il.

Orientador: João Carlos Biella.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras -
PROFLETRAS.
Inclui bibliografia.

1. Literatura - Teses. 2. Literatura - Estudo e ensino - Teses. 3.
Teatro e literatura - Teses. 4. Jogos teatrais - Teses. I. Biella, João
Carlos. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. III.
Título.

CLEONICE DE MORAES EVANGELISTA LEÃO


**LETRAMENTO LITERÁRIO E TEATRO NA ESCOLA:
ENSINO DA LITERATURA COMO RUBRICA SOB
REGÊNCIA DO PROFESSOR**

Dissertação aprovada para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Letras – Proletras – da Universidade Federal de Uberlândia (MG) pela banca examinadora formada por:


Uberlândia, 06 de agosto de 2015.



Prof. Dr. João Carlos Biella (Orientador – UFU)



Prof. Dr. Leonardo Francisco Soares (UFU)



Profa. Dra. Maria das Graças Fonseca Andrade (UESB)

À memória de minhas amadas Sebastiana Lopes de Moraes e Juliane Moraes Amorim, que me deixaram no decorrer dessa caminhada. Saudades eternas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por fortalecer-me, ensinando-me a cada dia o caminho que leva à vitória.

Ao meu marido Rubens Alves Leão, por partilhar comigo a vida e ser meu principal incentivador.

Aos meus familiares, por tudo o que representam e por entenderem minhas ausências.

Ao meu querido orientador João Carlos Biella, pela paciência, compromisso, dedicação e disponibilidade a mim dispensados.

Aos meus colegas de curso que foram companheiros e solidários nesta jornada. Em especial, às colegas Christiane Renata Caldeira de Melo e Dalma Flávia Barros Guimarães de Souza.

“O literário estabelece um encontro com o sujeito em sua inteireza,
permitindo ao leitor tomar da sua palavra e dizer-se.”

Bartolomeu Campos de Queirós

RESUMO

Esta pesquisa objetiva contribuir para o resgate da literatura na escola básica por meio da mediação do professor em eventos de letramento literário em que o teatro foi o foco. Para tanto, elaboramos uma proposta didática, com o gênero teatro, fundamentada nos postulados do letramento literário. Assim, aplicamos a referida proposta em uma turma de 6º ano do Ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual, na cidade de Rio Verde – Goiás. Para alcançar os objetivos propostos, fizemos, *a priori*, um estudo bibliográfico a fim de embasar teoricamente nosso estudo, o que nos possibilitou conhecer mais sobre o tema e elaborar dois capítulos de cunho teórico. Desse modo, a pesquisa teve caráter etnográfico, embasada metodologicamente na perspectiva da pesquisa-ação, utilizando como instrumentos de coleta de dados: uma sondagem inicial, o portfólio, as rodas de conversa, os diários dos participantes, o diário de campo e as gravações em áudio. Dos dados coletados redigimos nosso capítulo de análise desse material, com ênfase na recepção dos alunos em relação às atividades por nós elaboradas e mediadas, com vistas a contribuir para o resgate da literatura em sala de aula. Os dados obtidos nos permitiram enxergar a complexidade de nosso estudo. Portanto, dentro dos limites desta pesquisa, podemos afirmar que cada atividade proposta na sequência básica (COSSON, 2012) cumpriu seu objetivo. A motivação incentivou a leitura da peça, a introdução apresentou os motivos da escolha da autora e da obra; a leitura da peça *Pluft, o Fantasminha* de Maria Clara Machado proporcionou a leitura subjetiva, contribuiu para a formação do gosto por essa arte, bem como contribuiu para a formação de uma comunidade de leitores. No que tange aos intervalos de leitura, observamos que o primeiro intervalo proporcionou o conhecimento sobre os elementos constituintes do teatro; o segundo, a interferência crítica, a leitura subjetiva e a formação de uma comunidade de leitores; elementos os quais pudemos observar também no terceiro intervalo. No tocante à produção textual escrita, o objetivo de incentivar a escrita criativa foi alcançado. Nossa proposta com jogos teatrais teve seu objetivo alcançado de forma parcial, devido ao tempo limitado para sua execução. Já os ensaios e a apresentação pública, mesmo com o tempo restrito, proporcionaram o encontro do leitor com a obra, a experiência estética, a consolidação da comunidade de leitores e o protagonismo juvenil. Diante das análises feitas, podemos afirmar que nosso trabalho com o teatro contribuiu para se resgatar a literatura na escola.

Palavras-chave: Literatura. Letramento literário. Sequência básica. Teatro.

ABSTRACT

This research aims to contribute to the rescue the literature in school by the teacher's mediation in literary literacy events in the theater was the focus. Therefore, we developed and applied a didactic proposal with the genre theater, based on the literary literacy postulates. Thus, we apply the proposal in a class of 6th grade of elementary public school in the Rio Verde city. To achieve the proposed objectives, firstly, we did a bibliographic study for base theoretically our study, which allowed us to know more about the topic and wrote two theoretical chapters. Thus, we had an ethnographic research, based in the action research methodology using as information collection instruments: the start survey, the files, the conversation circles, the diaries of the participants, the field diary and audio recordings. We wrote our analysis chapter of the collected data, especially in students' reception on activities for us prepared and mediated, in order to promote the recovery of literature in the classroom. This information allowed us to see the complexity of our study. Thus, within the limits of this research, we can say that each activity proposed in the basic sequence (COSSON, 2012) achieved its goal: the motivation encouraged the piece reading; the introduction presented the reasons for the choice of the author and the book; reading the piece *Pluft, o Fantasminha* from Maria Clara Machado provided a subjective reading, contributed to the formation of taste by this art, and contributed to the formation of a community of readers. Concerning the reading intervals, we observed that: the first interval provided knowledge about the elements of theater; the second: the critical interference, the subjective reading and the formation of a community of readers; which is also observed in the third interval. Regarding written production, the objective to encourage creative writing has been reached. Our proposal with theater games has reached its goal partially; it was stopped because of the limited time. The trials and the public presentation, even with limited time, provided the reader's encounter with the book, the aesthetic experience, the consolidation of readers' community and youth leadership. From the analyzes, we can say that our work with the theater helped to rescue the literature in school.

Keywords: Literature. Literary literacy. Basic sequence. Theater.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fachada da escola.....	72
Figura 2: A turma	74
Figura 3: A professora	75
Figura 4: O príncipe desencantado I.....	86
Figura 5: O príncipe desencantado II	87
Figura 6: O príncipe desencantado III	88
Figura 7: Maria Clara Machado.....	90
Figura 8: Pluft, o Fantasminha – O Tablado	90
Figura 9: Símbolos do teatro	96
Figura 10: Confeccionando o painel.....	96
Figura 11: Painel confeccionado e fixado na sala de aula	97
Figura 12: Cartaz – conceito de teatro.....	98
Figura 13: Cartaz características das personagens	108
Figura 14: Confeccionando baú.....	123
Figura 15: Confeccionando adereços	123
Figura 16: O elenco	127
Figura 17: Prólogo – desenvolvimento da cena	129
Figura 18: O cenário	130
Figura 19: Pluft, com o barco e a boneca. Mãe Fantasma fazendo crochê	131
Figura 20: Mãe Fantasma ao telefone.....	132
Figura 21: Marinheiros Armados	132
Figura 22: Perna de Pau com espada e vela.....	133
Figura 23: Baú do Tio Gerúndio.....	133
Figura 24: Figurinos – Fantasmas	136
Figura 25: Figurinos Mãe Fantasma, Pluft e Maribel.....	136
Figura 26: Figurino – Perna de Pau	137
Figura 27: Figurinos – Marinheiros.....	137
Figura 28: A Plateia.....	139
Figura 29: Comemoração após a dramatização da peça.....	143
Figura 30: Maribel e Perna de pau.....	175
Figura 31: Pluft descobrindo o que é "gente"	175
Figura 32: Pluft partindo para o "mundo"	176

Figura 33: Marinheiros chegam ao sótão	176
Figura 34: Marinheiros assustam-se com o fantasma.....	177
Figura 35: Desfecho da peça	177
Figura 36: Bastidores da peça.....	178
Figura 37: Bastidores da peça.....	178

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 LETRAMENTO LITERÁRIO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	17
1.1 A desmitificação do termo letramento	17
1.2 O letramento literário e suas especificidades	21
1.3 A escolarização da literatura e seus desafios	27
1.4 Como concretizar o letramento literário na escola?.....	34
2 ALGUMAS ESPECIFICIDADES DA LITERATURA INFANTIL	40
2.1 Literatura infantil: uma tentativa conceitual	40
2.2 Evolução histórica da literatura infantil: do discurso utilitário ao estético.....	43
2.3 O teatro infantil no Brasil: origens e evolução	47
2.4 Maria Clara Machado e sua trajetória no teatro	55
2.5 <i>Pluft, o Fantasminha</i> ... uma obra clássica	58
3 TEORIA E PRÁTICA: PROJETO DE ENSINO DE LITERATURA	67
3.1 A metodologia da pesquisa	67
3.2 A sequência básica e os jogos teatrais	69
3.3 O espaço da pesquisa: conhecendo a escola	72
3.4 Conhecendo a turma: o perfil dos alunos.....	73
3.5 O perfil da professora/pesquisadora.....	74
3.6 Os instrumentos de coleta da pesquisa	77
4 AVALIANDO A EXPERIÊNCIA	80
4.1 A sondagem inicial	80
4.2 O procedimento da sequência básica	84
4.2.1 A motivação	85
4.2.2 A introdução	88
4.2.3 A leitura	91
4.2.4 Interpretação	94
4.2.4.1 Primeiro intervalo de leitura	95
4.2.4.2 Segundo intervalo de leitura	99
4.2.4.3 Terceiro intervalo de leitura.....	105
4.2.4.4 Produção textual escrita	110
4.3 Dos jogos teatrais aos ensaios da peça <i>Pluft, o Fantasminha</i>	118
4.4 <i>Pluft, o Fantasminha</i> – apresentação pública	124

CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICES	153
ANEXOS.....	179

INTRODUÇÃO

Sabemos que o ato de ler é de fundamental importância na sociedade, tendo em vista que tudo o que a pessoa é, faz e compartilha passa necessariamente pela escrita (SOUZA; COSSON, 2011), ou seja, a leitura e a escrita fazem parte da nossa vida prática, desde o nosso nascimento até a nossa morte, de modo que “[...] a presença da leitura é sempre vista de maneira positiva e sua ausência de maneira negativa”. Assim, a leitura é uma condição *sine qua non* para o exercício da cidadania. (SOUZA; COSSON, 2011, p. 101).

Dessa forma, a escola pública brasileira tem um grande desafio: garantir aos alunos o domínio da leitura e da escrita para que façam seu uso nas diversas práticas sociais que a vida moderna lhes oferece. Esse uso é o que denominamos de letramento. Contudo, verificamos por meio de resultados das avaliações diagnósticas externas¹ do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica); do INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) e do SAEGO (Sistema de Avaliação do Estado de Goiás), que o desempenho dos alunos é insuficiente, no que tange à leitura e interpretação de textos. Isso tem gerado grandes discussões nos meios educacionais, acadêmicos e governamentais. Para melhorar a atuação dos alunos, no tocante à leitura e interpretação de textos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) preceituam o domínio da linguagem como uma condição de possibilidade de participação social de forma plena, e é isso que entendemos por letramento, delegando à escola a responsabilidade de concretizá-lo.

Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1998, p. 19).

Nessa seara, Freire (1989) ensina sobre a importância do ato de ler, preceituando que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, ou seja, para ele a leitura de mundo é essencial

¹ Referem-se às avaliações externas de leitura e interpretação de textos em nível internacional (PISA), nacional (SAEB/Inaf) e estadual (SAEGO).

para se compreender a relevância do ato de ler e escrever, através de uma prática consciente e crítica. Nessa via, destacamos:

Me parece indispensável, ao procurar falar de tal importância, dizer algo do momento mesmo em que me preparava para aqui estar hoje; dizer algo do processo em que me inseri enquanto ia escrevendo este texto que agora leio, processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. **A leitura do mundo precede a leitura da palavra**, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. **A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e o contexto.** (FREIRE, 1989, p. 9, grifos nossos).

Zinani e Santos (2004) ratificam tal posicionamento ao discorrerem sobre a leitura de mundo, porém o fazem na perspectiva da literatura, afirmando que esta arte é vida, e, por isso, deve estar vinculada à vida dos alunos, possibilitando, assim, uma leitura de mundo pelo viés literário, compreendendo-se a si e o mundo por meio do conhecimento peculiar que só a literatura proporciona.

Nessa perspectiva, surge o Letramento Literário como a “[...] condição daquele que não apenas é capaz de ler e compreender gêneros literários, mas aprendeu a gostar de ler literatura e o faz por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético.” (BARBOSA, 2011, p. 148). Trata-se, portanto, de um processo de apropriação da literatura.

Dessa forma, entendemos que a literatura possui especificidades estéticas que a tornam uma arte singular. Culler explica que “[...] a literariedade reside, sobretudo, na organização da linguagem que torna a literatura distinguível da linguagem usada para outros fins.” (1999, p. 35). Candido afirma que todo o ser humano necessita dessa arte explicando que “[...] a criação ficcional ou poética, que é mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós.” (CANDIDO, 2011, p. 177). Nesse aspecto, o autor acredita que a literatura é uma necessidade universal, o que a transforma em um direito, e como tal deve ser respeitado.

Entretanto, ao nos direcionarmos para a sala de aula das escolas de Ensino Básico, podemos constatar que esse direito não vem sendo respeitado, tendo em vista que o estudo da literatura não é privilegiado em nossas escolas, principalmente, nos anos finais do ensino fundamental. Verifica-se, então, que o texto literário tem sido usado como pretexto para o ensino de outras questões que não privilegiam os sentidos do texto em sua plenitude. Desse modo, tem-se uma escolarização inadequada da literatura a qual mais afasta os alunos dessa

arte do que aproxima, ou seja, fecham-se mundos, de acordo com Bajour (2012). Logo, é evidente o desinteresse dos alunos não só pela leitura, mas também pela leitura literária.

Em razão disso, este estudo tem por finalidade contribuir para o resgate da literatura na escola básica por meio da mediação do professor em eventos de letramento nos quais o teatro é o foco. Assim, apresentamos, desenvolvemos e analisamos uma proposta didática de incentivo à leitura literária em torno do gênero teatro, proposta a qual se constitui de atividades sistematizadas, embasadas metodologicamente na sequência básica de Rildo Cosson (2012) e, de forma subsidiária, nos jogos teatrais na sala de aula (SPOLIN, 2012). Essas metodologias, pautadas na literatura, permitem aos sujeitos envolvidos não só agirem de forma participativa, mas também refletirem sobre eles mesmos, pois priorizam a construção de sentidos de si mesmo e do outro por meio da arte.

A proposta didática foi aplicada em uma turma de 6º ano, em uma escola de Ensino Fundamental da rede pública estadual de Rio Verde – Goiás, durante o primeiro semestre de 2015. A sequência básica foi aplicada de 12 de março a 12 de maio, durante 39 horas/aula. Já os ensaios se realizaram em duas semanas, de 08 a 22 de junho de 2015, totalizando aproximadamente, 15 horas/aula. Para coletar os dados utilizamos 04 horas e 40 minutos de gravação em áudio, os portfólios dos alunos, seus diários de leitura e também nosso diário de prática. Ao final da proposta, entrevistamos os alunos participantes da peça e duas turmas de espectadores, bem como duas professoras que acompanharam as turmas.

Trabalhamos a literatura na perspectiva do letramento literário por meio do teatro, a fim de construir uma comunidade de leitores, na qual os leitores são

[...] enquanto indivíduos que, reunidos em conjunto, interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como por um repertório que permite a esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais, regras e modos de ler. (COSSON, 2014, p. 138).

Nesse sentido, organizamos nossas atividades em torno da peça *Pluft, o Fantasminha*, de Maria Clara Machado, tendo em vista que esta peça é considerada uma obra clássica – nas acepções de Calvino (1993) – por sua qualidade estética. Nessa via, pautamos essa proposta no caráter estético da literatura em detrimento do utilitário.

Para elaborarmos e analisarmos nossa proposta de trabalho, fizemos um estudo teórico-metodológico a fim de fundamentarmos nosso trabalho e examinarmos os caminhos percorridos na tentativa de aproximar a literatura e o leitor. Por isso, dividimos nosso estudo em quatro capítulos, sendo que os dois primeiros são de natureza teórica, contudo associados

à nossa prática; o terceiro possui um caráter metodológico; já, o quarto é de natureza prática e analítica, conforme descrevemos sinteticamente a seguir.

No primeiro capítulo, delimitamos nosso estudo e apresentamos a perspectiva por nós adotada, ou seja, a do letramento literário. Primeiramente, definimos o termo letramento para entendermos essa concepção, principalmente, nas acepções de Soares (2004) e Kleiman (2005). Em seguida, apresentamos as especificidades do letramento literário, pautando-nos, principalmente, em Cosson (2012). Em seguida, baseados em Zilberman (2009) e Cosson (2012), falamos sobre os desafios de se escolarizar a literatura. Então, apresentamos algumas práticas para se concretizar o letramento literário na escola, fundamentados principalmente, em Paulino e Cosson (2009). Ademais, nos baseamos teoricamente em Petit (2009), Bartolomeu Campos de Queirós (2012), Iser (1996), Rouxel (2012), Candido (2011), bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

No segundo capítulo, tratamos da literatura infantil e da teatral. Primeiramente, tentamos definir literatura infantil à luz dos conceitos fornecidos por Hunt (2010) e Halfon (2012). Em seguida, traçamos um perfil histórico dessa literatura, acompanhando sua evolução, embasados, principalmente, em Azevedo (2001), Zilberman (2005) e Perrotti (1986). Na sequência, fizemos um panorama histórico do teatro infantil no Brasil, para então, analisarmos a relevância da dramaturga Maria Clara Machado para o teatro. Por fim, explicamos o motivo da nossa escolha em trabalhar a obra *Pluft, o Fantasminha* em nosso estudo. Os três últimos tópicos são fundamentados, principalmente, em Campos (1998) e Lopes (1997).

No terceiro capítulo, mostramos os caminhos metodológicos percorridos para a realização deste trabalho, centrados na metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986). Por conseguinte, apresentamos a maneira como os dados foram coletados e analisados, o espaço em que a pesquisa foi realizada, o perfil dos alunos e da professora pesquisadora, a sequência básica (COSSON, 2012) e os jogos teatrais (SPOLIN, 2012), os instrumentos de pesquisa, bem como a natureza dessa pesquisa, item com o qual o iniciamos.

O quarto capítulo consiste no desenvolvimento de nossa proposta didática, relacionando, assim, a teoria com a prática. Dessa forma, descrevemos nossa proposta, analisamos os dados coletados, bem como tentamos buscar soluções para os problemas encontrados. Primeiramente, diagnosticamos o conhecimento dos alunos, depois, especificamos a sequência básica por nós elaborada. Em seguida, falamos sobre os jogos teatrais para, enfim, discorrermos sobre a apresentação pública da peça *Pluft, o Fantasminha*. Por fim, em nossas considerações finais, compilamos todas as análises desta experiência com

o letramento literário e concluímos que o objetivo foi alcançado, ou seja, confirmou a hipótese de que haveria letramento literário por meio de atividades com teatro quando mediadas pelo professor.

1 LETRAMENTO LITERÁRIO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Vivemos em uma sociedade letrada que se caracteriza pelo grande acesso à informação. Observa-se que “Praticamente todas as transações humanas de nossa sociedade letrada passam, de uma maneira ou de outra, pela escrita” (COSSON, 2012, p. 16), e consequentemente, pela leitura. Nesse sentido, a leitura e a escrita são elementos fundamentais para a inserção do indivíduo no mundo sociocultural, pois são habilidades imprescindíveis para se acompanhar a evolução contínua do conhecimento e refletir sobre essa transformação, a fim de que se exerça sua cidadania. Dessa forma, a escola pública brasileira tem um grande desafio: garantir aos alunos o domínio da leitura e da escrita, para que façam seu uso nas diversas práticas sociais que a vida moderna lhes oferece. Tal uso é o que denominamos de letramento.

Para se referir às práticas de leitura e escrita no contexto da literatura, surgiu o termo letramento literário, o qual enfatiza as especificidades do texto literário. A propósito:

[...] o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço. (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103).

Este estudo assume essa perspectiva, ou seja, compreende o letramento literário como uma habilidade em constante mudança a qual pode proporcionar possibilidades significativas, considerando variáveis como espaço e tempo. Nessa via, apresentam-se, neste capítulo, algumas discussões que dividimos em quatro partes. Na primeira, definimos o termo letramento, a fim de desmitificá-lo. Na segunda parte, apresentamos as especificidades do letramento literário. Já na terceira, falamos sobre os desafios de se escolarizar a literatura. Por fim, na quarta parte, apresentamos algumas práticas para se concretizar o letramento literário na escola.

1.1 A desmitificação do termo letramento

Tendo em vista que nossa pesquisa é pautada nos postulados do letramento literário, consideramos que, antes mesmo de iniciarmos nossos estudos específicos, é necessário que compreendamos, primeiramente, o que vem a ser o termo letramento, uma vez que a

conceituação não é “única e universal”, havendo desencontros sobre a definição, pois “[...] seu sentido tem mudado com o passar do tempo” (LONSDALE; MCCURRY, 2004 apud PAULINO; COSSON, 2009, p.63).

Segundo Soares (2004), a palavra letramento vem do inglês *literacy* e foi introduzida, no Brasil, em meados dos anos de 1980 para “[...] nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita.” (p. 6). Assim, compreendemos o letramento como os usos que fazemos da leitura e escrita em nossas práticas sociais.

No mesmo sentido, evidencia-se a posição de Magalhães ao definir o termo letramento. Para ela, o letramento refere-se “[...] à prática social da língua escrita, o que inclui processos sociais da leitura e da escrita” (2012, p. 19), ou seja, a autora também compreende o letramento como práticas sociais do uso da leitura e escrita. Todavia, os conceitos de letramento e alfabetização são frequentemente confundidos aqui no Brasil, pelo fato de serem processos indissociáveis e ocorrerem simultaneamente na aquisição da leitura e da escrita, conforme nos ensina Soares (2004).

Vale ressaltar, então, que a alfabetização se refere à “[...] aquisição do sistema convencional de escrita”, ou seja, à apreensão do código da língua escrita, da habilidade de ler e escrever. Já o letramento refere-se ao “[...] desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita”, de modo que “[...] não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis.” (SOARES, 2004, p. 14).

Para Kleiman (2005), o termo letramento surgiu “[...] para se referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém.” (p. 21-22). Nessa perspectiva, a escola tem um papel fundamental na formação dessas práticas, porque foi delegada a ela a formação de leitores, como ressalta Soares: “[...] a sociedade delega a responsabilidade de prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes considerados essenciais à formação de todo e qualquer cidadão.” (2001, p. 84).

Magalhães (2012) explica, consoante Street (1984), que há dois modelos de letramento – o modelo autônomo e o modelo ideológico. Paulino e Cosson (2009) esclarecem que entre os dois modelos há uma distinção clássica, sendo que o primeiro se refere “ao domínio básico da escrita, considerada como uma tecnologia” (p. 64), então indica, principalmente, a habilidade de ler e escrever no contexto da alfabetização, ou seja, à

autonomia da escrita.

Dessa forma, ocorre, de acordo com Magalhães (2012), a separação em grupos denominados letrados e iletrados, conferindo à habilidade de ler e escrever, o desenvolvimento social e tecnológico, de maneira que se tem uma concepção instrumental do termo letramento. A partir dessa concepção, “[...] o letramento passa a ser objeto de testes – o letramento entendido como fenômeno que se estrutura em níveis e graus – e é alvo de políticas variadas no campo educacional” (Paulino; Cosson, 2009, p. 64); por conseguinte, o ensino que prevalece atualmente na maioria das escolas ainda privilegia o letramento autônomo, mesmo porque nós, professores, ainda somos formados com essa visão estruturalista.

Consoante Magalhães (2012), o modelo ideológico de letramento surge em oposição ao modelo autônomo. Primeiramente, por compreender a leitura e escrita como “[...] práticas sociais atravessadas por relações de poder e por ideologias”, é necessário conceber o termo letramento em uma “[...] perspectiva teórica que considere tais dimensões do contexto social.” (p. 28). Paulino e Cosson (2009) compreendem o modelo ideológico de letramento da seguinte forma:

Nesse contexto, letramento deixa de ser relacionado à habilidade ou competência individual de ler e escrever para ser pluralizado como “um conjunto de práticas sociais” que “podem ser inferidas dos eventos que são mediados pelos textos escritos” (Barton; Hamilton, 1998, p. 8). Essas práticas envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios específicos (Street, 2003). Assim, se acentuam a concretude e a singularidade desses letramentos, frente à universalidade e a [sic] mitificação dos benefícios socioeconômicos diretamente derivados de sua concepção no singular, sobretudo quando se ignora a historicidade de seu desenvolvimento. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 65).

Destarte, Paulino e Cosson (2009) enfatizam que essa nova concepção leva em consideração os letramentos, ou seja, no plural e não no singular, pois “[...] há tantos letramentos quantos as práticas sociais e os objetos que enformam o uso da escrita na nossa sociedade letrada”, então, podemos ver o uso da palavra letramento em expressões como “[...] letramento digital, letramento financeiro ou letramento midiático, para indicar a competência de leitura e interação social associada à escrita e até para além dela.” (p. 65).

Para Souza e Cosson (2011), o termo letramento literário “[...] faz parte integrante dessa expansão plural do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos.” (p. 102). Contudo, para Cosson (2012), o letramento literário é um tipo de letramento singular por ter uma relação diferenciada com a escrita. Essa relação envolve não só o uso social da

escrita, mas também o seu efetivo domínio na escola e na sociedade por meio da própria palavra, sendo utilizada, em uma perspectiva estética, a fim de promover uma comunidade de leitores.

Nesse sentido, é relevante conceituar o termo *comunidade de leitores*, por estar diretamente relacionado ao modelo ideológico de letramento. Cosson (2014) procura esclarecer teoricamente que o conceito *comunidade de leitores* descende, principalmente, do conceito de *comunidade interpretativa* desenvolvido por Fish² (1995). Deste modo, ele explica que o ponto central da argumentação deste autor é de que “[...] não há nem leitor nem texto fora das convenções de uma comunidade, que só podemos pensar em nós mesmos e aos [sic] textos a partir e dentro de uma comunidade interpretativa.” (COSSON, 2014, p. 137). Assim, Cosson (2014) entende que nos constituímos leitores por meio de nossa participação nessa comunidade.

Ademais, Cosson (2014) nos informa que Chartier (1999) retoma o termo comunidades interpretativas, todavia utilizando a expressão comunidade de leitores e com viés um pouco diferenciado. Cosson entende que, para Chartier, uma comunidade de leitores “[...] é um espaço de atualização, por conseguinte também de definição e transformação, das regras e convenções da leitura. Uma forma de interação social por meio da qual as práticas de leitura ganham a especificidade e concreticidade dos gestos, espaços e hábitos.” (COSSON, 2014, p. 138).

Similar é o posicionamento da pesquisadora portuguesa Maria de Lourdes Dionísio, ao conceituar a expressão comunidade de leitores no glossário do CEALE³. A autora inicia a conceituação, explicando que uma comunidade de leitores se refere ao grupo de pessoas que se reúne frequentemente para discutir obras previamente selecionadas, a fim de se promover a leitura e o livro. Todavia, ela assevera que uma comunidade interpretativa vai muito além da leitura coletiva, tendo em vista que há, nesse processo, duas perspectivas: a natureza dos processos de construção de sentidos e a aprendizagem. No tocante à construção de sentidos, a autora afirma que as comunidades de leitores são devedoras da noção de que os sentidos que construímos sobre os textos são partilhados por comunidades interpretativas.

Ademais, a autora explica que as comunidades de leitores também possuem um viés de aprendizagem, por serem caracterizadas pela interação social, pela prática colaborativa e construtiva. Portanto, podem ser iniciadas na escola, em uma interação entre aprendizes

² Stanley Fish, *Is there a text in this class?* (1995). Texto publicado inicialmente em 1980.

³ Conceito na íntegra disponível em:

<<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/comunidades-de-leitores>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

(alunos) e especialistas (professores). Os aprendizes vão desenvolvendo seus repertórios e, conseqüentemente, seus saberes sobre o mundo, sobre a língua e sobre a literatura; bem como seus valores e papéis, mas, principalmente, nas individualidades enquanto leitores. Assim, as comunidades de leitores propiciam um sentimento de pertencimento ao leitor, de modo que a leitura é vista como uma experiência verdadeiramente social, uma vez que forma leitores competentes e constantes.

É por essa perspectiva que pautamos nossa pesquisa, ou seja, entendemos que há uma necessidade da educação brasileira assumir o modelo ideológico de letramento, já que foi delegada à escola tal função (SOARES, 2001). Por isso, é necessário que nós, professores, abandonemos uma prática de leitura descontextualizada, fragmentada e centrada no ensino de gramática, para assumirmos uma prática de leitura literária que considera o contexto nas interpretações, possibilitando ao aluno a construção de seus próprios sentidos para o texto, e, por conseguinte, o conhecimento do mundo em que está inserido. Sabendo que o letramento literário se insere no modelo ideológico de letramento, optamos por fundamentar nossa proposta nos postulados do letramento literário, de modo a atuarmos como agentes⁴ de letramento literário, concepção que será especificada a seguir.

1.2 O letramento literário e suas especificidades

Sabemos que a literatura é essencial, não só para o desenvolvimento da educação intelectual do aluno, mas também para a educação de sua sensibilidade (QUEIRÓS, 2012). Por esse motivo, objetivamos, em nossa pesquisa, contribuir para o resgate da literatura na escola em que atuamos, por meio de eventos de letramento literário. Portanto, faz-se imprescindível explicitar a concepção de letramento que assumimos em nosso estudo, ou seja, o letramento literário.

Nessa perspectiva, conceituaremos a expressão letramento literário, na visão dos estudiosos que o idealizaram e abordaremos algumas peculiaridades dessa concepção. Então, o termo letramento literário passa a existir para se referir às práticas de leitura e escrita no contexto da literatura, conforme assevera Martins (2011):

O termo *letramento literário* foi usado, pela primeira vez no Brasil, por Graça Paulino, num trabalho encomendado para a ANPEd, na sequência do trabalho de

⁴ Para Kleiman, o professor como agente de letramento “[...] é um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e de suas redes comunicativas para que participem das práticas de uso da escrita situadas nas diversas instituições.” (2005, p. 53).

Magda Soares. Na época, o grupo de pesquisa tinha o nome “Grupo de Pesquisas de Literatura Infantil e Juvenil”. Em seguida passou-se a adotar o nome “Grupo de Pesquisas do Letramento Literário – GPELL/UFGM”, pelo fato de, assim, integrar às discussões as questões referentes à literatura no contexto da cultura escrita. (MARTINS, 2011, p. 56).

Desse modo, entendemos que a nova nomenclatura refere-se às práticas de leitura que visam ressaltar a importância da leitura literária como prática social, sem descartar seu cunho artístico, promovendo, no leitor, a ascensão de expectador para um efetivo leitor literário. Paulino e Cosson (2009) apontam algumas especificidades do conceito de letramento literário.

A adoção do conceito de letramento literário vem ao encontro da sempre reivindicada leitura efetiva dos textos literários com requisito *sine qua non* para o acesso concreto e frequente a obras literárias após ou durante o ensino escolar da literatura. Também permite certo ordenamento das disputas em torno do cânone à medida que enfatiza as práticas sociais dos leitores em contraste com uma visão enrijecida da literatura como tradição. Enfrenta, porém, algumas dificuldades, como a perda da singularidade da literatura em relação à escrita, uma vez que é considerada como uma entre outras práticas sociais a ela relacionadas, assim, como uma diminuição do aspecto individual da experiência literária em face da predominância da leitura nas relações sociais. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Os autores em epígrafe definem o “[...] letramento literário como processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”, afirmando a necessidade de entendermos que, sendo um processo, o letramento literário não é uma habilidade nem um conhecimento facilmente mensurável, mas sim “[...] um estado permanente de transformação, uma ação continuada” e, por esse aspecto, o letramento literário “[...] não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa.” Ademais, eles entendem essa apropriação como um “[...] ato de tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe, no caso, a literatura.” Por isso, as leituras são polissêmicas, ou seja, não são leituras iguais para o mesmo texto, já que o significado depende tanto do texto quanto do contexto da apropriação, o que possibilitará um repertório literário que resulta na construção literária de sentidos. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67-68).

Souza e Cosson diferenciam o letramento literário dos outros tipos de letramento⁵, na seguinte perspectiva:

⁵ Souza e Cosson (2011) se referem a outros tipos de letramento para designar à pluralidade de letramento, a extensão do significado da palavra para todo processo de construção de sentido, como letramento digital, letramento informacional, letramento visual, letramento financeiro, letramento midiático etc.

Em primeiro lugar, o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006b, p. 17). Depois, o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. (2011, p. 102).

A par dessas considerações, podemos compreender o termo letramento literário como parte integrante da expansão plural do uso do termo letramento, ou seja, como um dos usos sociais da escrita (SOUZA; COSSON, 2011). Todavia, possui uma singularidade por trazer ao leitor uma apropriação da arte através da experiência estética. Então, “[...] podemos pensar em letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o.” (BRASIL, 2006, p. 55).

Barbosa ratifica tal posicionamento ao perceber o termo letramento literário como a “[...] condição daquele que não apenas é capaz de ler e compreender gêneros literários, mas **aprendeu a gostar de ler literatura** e o faz por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético.” (2011, p. 148, grifos da autora).

Paulino (2013, p. 19) salienta que “A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres”. Nessa via, o letramento literário vai além do letramento funcional⁶ que está associado à habilidade de leitura de textos básicos para vida diária, trata-se da experiência estética no processo da formação da identidade do leitor.

O trabalho com obras literárias, na perspectiva do letramento, evidencia o estabelecimento de relações entre o leitor e a obra, criando reflexões, conhecimentos e os compartilhando com uma comunidade de leitores⁷, ou seja, tornando-se um leitor ativo e crítico que reflete seus saberes na sociedade.

Nesse sentido, entendemos que o letramento literário se relaciona às teorias da estética da recepção (ISER, 1996), as quais preceituam a interação entre o texto literário e o leitor. Na visão de Paulino, tais teorias possibilitam ao leitor “[...] participar da arte do texto e compreendê-lo como um processo estético de interlocução, como um sistema textual

⁶ Paulino e Cosson (2009) entendem que o letramento funcional possui uma concepção instrumental.

⁷ Conceito constantemente retomado por Cosson em seus livros *Letramento literário: teoria e prática* (2012) e *Círculos de leitura e letramento literário* (2014). A esse respeito, ver o livro *A construção escolar de comunidades de leitores* (DIONÍSIO, 2010).

destinado à interatividade, prevista enquanto proposta pelos vazios do próprio texto.” (2005, p. 60). Assim, o texto não é mais um produto completo, no qual se visualiza somente o ponto de vista do autor, mas sim um processo de interação entre texto e leitor.

As teorias da estética da recepção, em especial os estudos de Wolfgang Iser (1996), evocam a interação entre o texto e o leitor, em uma perspectiva estética, principalmente no que se referem às lacunas, negações e lugares vazios encontrados no texto e preenchidos pelo leitor. Sobre isso, destacamos que:

O lugar sistêmico é dado pelos lugares vazios, os quais são lacunas que marcam enclaves no texto e demandam serem preenchidos pelo leitor [...] Quando isso acontece, inicia-se a atividade de constituição do leitor, razão pela qual esses enclaves representam um relé importante onde se articula a interação entre texto e leitor. (ISER, 1996, p. 107).

Barthes (1984, apud Langlade, 2013) enfatiza a relevância da leitura subjetiva na leitura literária “[...] toda leitura provém de um sujeito, ela só está separada desse sujeito por mediações raras e tênues, pelo aprendizado das letras, alguns protocolos retóricos, para além dos quais é o sujeito que rapidamente se encontra em sua estrutura própria, individual.” (2013, p. 33). Destarte, “[...] toda a obra literária engendra uma multiplicidade de obras originais produzidas pelas experiências, sempre únicas, dos leitores empíricos.” (LANGLADE, 2013, p. 33).

Desse modo, a leitura subjetiva é possibilitada pelo caráter lacunar e incompleto do texto literário, tratando-se de um “[...] tecido de espaços em brancos, de interstícios a serem preenchidos”, todavia, o preenchimento destas lacunas é canalizado por inferências interpretativas do leitor empírico, mas “[...] em geral ele (o texto) deseja ser interpretado com uma margem suficiente de unicidade.” Por isso, as interpretações do leitor dependem dele e do texto. (ECO, 1985, apud LANGLADE, 2013, p. 33).

Cosson (2014) também aborda as teorias da estética da recepção ao elencar evidências centradas no leitor. Essas pontuações preceituam que a leitura se inicia no momento em que o leitor se dirige ao texto, todavia elas se diferenciam de acordo com as perspectivas de vários teóricos pelo autor aludidos. Assim, vejamos que:

Aliás, longe de considerar que o texto traz em sua tessitura tudo o que o leitor precisa para processar a leitura, várias dessas teorias pressupõem que o texto nem sequer existe sem o leitor. É apenas no momento da interação ou da transação entre leitor e texto que o sentido se efetiva, de modo que, sem o leitor os livros, por exemplo, não passam de papel com tinta. Na verdade, nas concepções mais radicais, **ler é uma espécie de projeção do leitor sobre o texto**, o qual é pouco mais que um pretexto para esse exercício de elaboração dos sentidos trazidos pelo leitor de sua

experiência de vida. Em outros casos, **ler é uma negociação do leitor com o texto**, ou seja, o texto é tomado como um conjunto de pistas que devem ser perseguidas pelo leitor ou um espaço com vazios que devem ser preenchidos pelo leitor (Iser, 1996). **Ler a partir dessa perspectiva pode ser, ainda, uma experiência de isolamento e entrega entre o leitor e o texto** (Larrosa, 1988) ou **uma transação entre texto e leitor comandada por este último** (Rosenblat, 1978). (COSSON, 2014, p. 38, grifos nossos).

Segundo Cosson (2014), as teorias centradas no leitor, independentemente da concepção, tendem a apagar a existência do autor que desaparece por trás do texto. Nessa ideia, a leitura é essencialmente um processo de interação entre leitor e texto, construindo os sentidos do texto. Ademais, o referido autor afirma que o ato da leitura depende também do contexto “[...] antes, durante e depois do autor, do leitor e do texto, a leitura parte do contexto e tem no contexto o seu horizonte de definição” de forma que “[...] ler é compartilhar os sentidos de uma sociedade.” (p. 39). Compactuamos com este entendimento, assegurado, no caso deste estudo, pela pesquisa inserida numa comunidade de leitores.

Rouxel (2012) também aborda as teorias da recepção ao discorrer sobre a leitura literária e a consideração dos leitores reais, que vão do texto do autor ao texto do leitor, indicando que “[...] o texto reconfigurado pelo leitor assinala ao mesmo tempo a apropriação do primeiro pelo segundo e a criatividade desse último”. Portanto, a autora entende que o texto é decorrência de “[...] uma relação única e singular entre o texto do autor e a vida do leitor”, porque é resultado de uma “experiência de leitura.” (ROUXEL, 2012, p. 16).

No mesmo sentido, ao discorrerem sobre a experiência da literatura em uma perspectiva de transformações reinterpretaivas⁸, Paulino e Cosson (2009) escrevem que:

É assim que a literatura permite que o sujeito viva o outro na linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e de sua comunidade. [...] A experiência da literatura amplia e fortalece esse processo ao oferecer múltiplas possibilidades de ser o outro sendo nós mesmos, proporcionando mecanismos de ordenamento e reordenamento do mundo de uma maneira tão e, às vezes, até mais intensa do que o vivido. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 69-70).

Rouxel (2012) evidencia a essencialidade de colocarmos o sujeito leitor no centro da leitura, lembrando que a cognição e a emoção possuem relações fecundas que ampliam a receptividade do leitor e se transformam em experiência estética. Nessa perspectiva, observa-se que:

⁸ Perspectiva de Miall e Kuiken (1999) citada por Paulino e Cosson (2009) e que se assemelha ao reconhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção que se faz pela experiência da literatura.

De fato, com a postura da escuta flutuante e da disponibilidade para si e para o texto, trata-se de ampliar a receptividade dos leitores, de incitá-los a estarem atentos a seus corpos para que possam sentir, de maneira mais intensa, os efeitos da obra em si, aprendendo a “ler com o corpo”, a descobrir, identificar e nomear as sensações e emoções experimentadas durante a leitura; de fato, é importante captá-las, colocá-las em palavras para que não desapareçam. Só assim elas podem tornar-se o terreno da experiência estética. (ROUXEL, 2012, p. 22).

Queirós (2012) explica que a literatura não ignora os leitores, pois mostra que os textos dialogam com os leitores, criando uma terceira obra a partir da percepção destes. Por isso, entende que ler um livro literário “[...] é construir junto com o autor uma terceira obra que jamais será escrita, mas gravada no silêncio. E o silêncio é o espaço das operações.” (QUEIRÓS, 2012, p. 91). Com esse pensamento, ratifica-se, portanto, a essencialidade da interação entre texto e leitor.

Enfim, o autor reitera que é necessário adotar uma perspectiva educacional que não prescindia das experiências do leitor com o texto literário, de modo que a escola seja um agente de mudanças.

Ao incorporar a força criativa da literatura em sua ação, a escola passa de agência somente consumidora para um espaço também investidor. Assim, podemos afirmar que a escola é uma entidade de informação e transformação. Daí, torna-se cada dia mais urgente a incorporação da literatura nos processos educativos, não com finalidade de apenas abrigar currículos, mas como fundamental quando se fala em educação como desenvolvimento integral do aluno. (QUEIRÓS, 2012, p. 86).

Destarte, concordamos com a ideia de que há uma necessidade de pautarmos o ensino da literatura em um modelo ideológico de letramento⁹, considerando as experiências do leitor com o texto literário, e o contexto na construção de seus próprios sentidos e do mundo em que está inserido, haja vista que a literatura é fundamental ao desenvolvimento do ser humano. Nessa premissa, entendemos que o letramento literário é o caminho que devemos percorrer. Por isso, nesta pesquisa, atuaremos em nossa instituição de ensino, não só como pesquisadores, mas também como mediadores dos processos de letramento literário. Por essa perspectiva, concordamos com Queirós (2012) quando aponta a escola como entidade de informação e transformação. Para que o letramento literário, de fato, aconteça na escola, é imprescindível que escolarização da literatura ocorra de forma adequada. Este assunto desenvolveremos no próximo tópico.

⁹ Para Magalhães (2012, p. 28) o modelo ideológico de letramento compreende a leitura e escrita como “[...] práticas sociais atravessadas por relações de poder e por ideologias”, desta forma, é necessário conceber o termo letramento em uma “[...] perspectiva teórica que considere tais dimensões do contexto social.”

1.3 A escolarização da literatura e seus desafios

Os estudos do letramento literário demonstram que a literatura ocupa um papel relevante no domínio da leitura e escrita de forma singular, já que “[...] conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma.” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 102). Dessa maneira, o letramento literário exige da escola “[...] um tratamento diferenciado que enfatize a experiência da literatura” (p. 101), ou seja, a leitura na perspectiva do letramento literário não é somente o conhecimento sobre literatura, “[...] mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço.” (p. 103).

Tendo em vista a essencialidade da leitura literária, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa (BRASIL, 1998) também doutrinam sobre a especificidade do texto literário, conforme segue:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua. (BRASIL, 1998, p. 26).

Paulino ressalta a importância da leitura literária por meio de sua prática social, afirmando que “O letramento literário como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura e escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela.” (2013, p. 23). No entanto, não descarta a relevância da escola no processo de letramento literário.

Por conseguinte, compreendendo o letramento literário como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67), entendemos, assim como Cosson (2012), que a literatura deva ser escolarizada. Entretanto, o referido autor nos faz refletir sobre o modo como a escolarização tem acontecido na escola básica:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2012, p. 23).

O autor em epígrafe observa que o letramento literário não tem se efetivado nas escolas brasileiras, pelo fato de que, muitas vezes, a escolarização da literatura tem ocorrido de forma inapropriada. Sabemos que há vários fatores que afastam o aluno da literatura, mas neste estudo, ateremo-nos à escolarização inadequada da literatura. Nesse sentido, Paulino e Cosson (2009) afirmam que esta escolarização ocorre tanto como meio de formação do leitor quanto como disciplina curricular. “Nos dois casos, enfocam-se os usos inadequados do texto literário na aprendizagem da escrita ou no tratamento da literatura como mera herança cultural.” (p. 71). Por conseguinte, é possível verificar que a inadequação do ensino de literatura vem ocorrendo tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

Consoante Paulino e Cosson (2009), o ensino da literatura, no ensino médio, não prioriza a literatura como experiência literária, pelo contrário, é pautado na historiografia e no biografismo, privilegiando uma soma de conhecimentos sobre a literatura, tais como características de movimentos literários e demasiadas informações sobre autores e seus feitos, em detrimento da efetiva leitura do texto literário. Consequentemente, tem-se um conhecimento sobre a literatura, mas não um conhecimento da literatura e “[...] o resultado de tudo isso é o estreitamento do espaço da literatura na escola” que pode resultar no desaparecimento da literatura “[...] como lócus de conhecimento.” (COSSON, 2014, p. 15).

Roland Barthes, em 1969¹⁰, já nos alertava sobre essa problemática em *Reflexões a respeito de um manual*. Para ele, “[...] a história da literatura é um objeto essencialmente escolar, que precisamente só existe por seu ensino” (2004, p. 44). Assim, Barthes explica que há uma oposição entre literatura como prática e literatura como ensino, sendo que o grande problema do ensino é o modo como o saber literário é transmitido.

Destarte, entendemos que a mediação adequada no ensino da literatura é a grande questão a ser discutida. Barthes (2004) nos sugere três pontos relevantes para se reverter esse quadro de ensino inapropriado da literatura. Primeiramente, seria inverter a história da literatura e fazê-la a partir de uma linguagem atual, bem como relacioná-la à realidade atual dos alunos. O segundo ponto seria não tratar o texto como objeto sagrado, mas sim como um espaço de linguagem e agente mediador do saber. Por fim, o terceiro ponto seria o desenvolvimento de uma leitura polissêmica que ofereça ao aluno uma experiência com a literatura. O autor conclui o texto, reafirmando que a prática da literatura na escola dependerá dos professores, ou seja, do modo como estes farão sua mediação.

¹⁰ Conferência pronunciada no colóquio *O ensino da literatura* em Cerisy-la-Salle em 1969, extraídas das “Atas” publicadas com mesmo título nas edições de Boek-Duculot e republicadas em “Reflexões a respeito de um manual” in: *O rumor da língua*, 2004.

No que se refere à literatura no ensino fundamental, Zilberman (2009) afirma que a literatura “[...] não está em parte alguma” (p. 17), uma vez que somente o livro didático de português é utilizado como suporte, no qual os textos literários são usados de maneira fragmentada, com intuito de se ensinar conteúdos gramaticais e (ou) características dos gêneros discursivos, pois os PCN têm preceituado o texto como objeto de ensino por meio do estudo da diversidade de gêneros em Língua Portuguesa.

Todavia, o ensino de língua portuguesa, pautado nos gêneros discursivos, tem utilizado a literatura como mais um gênero, deixando de lado o seu aspecto identitário, associado à experiência estética, ou seja, utilizam-se textos curtos e simples de forma descontextualizada, tão somente, com fins utilitários. Em vista disso, concordamos com Zilberman ao aduzir que “[...] a escola parece prescindir da literatura” (2009, p. 18) ao privilegiar atividades de natureza informativa ou cognitiva. Verificamos, portanto, que o texto literário tem sido usado como pretexto para o ensino de outras questões que não privilegiam os sentidos do texto em sua plenitude.

O uso utilitário da literatura na escola prioriza o letramento no singular, ou seja, somente o funcional e básico. É o que Paulino e Cosson percebem como um “[...] letramento serviçal, em nome de uma sociedade já pronta, já organizada, com funções predefinidas para os sujeitos, afastadas de quaisquer produções críticas e subversivas, excepcionais” (2009, p. 71). Assim, entendem que tal modelo de letramento valoriza o mensurável e o conhecido, optando por respostas prontas do livro didático, bem como produções textuais vazias, sem sujeitos-autores já que não há sujeitos leitores.

Não é diferente na instituição de ensino fundamental¹¹ na qual atuamos. Não há, no currículo¹², espaço reservado à literatura na rede estadual de ensino de Goiás, uma vez que a literatura deve ser trabalhada, juntamente com o ensino de língua portuguesa. Entretanto, o ensino dessa disciplina, baseado nos PCN (1998), pauta-se na utilização da diversidade de gêneros discursivos como objeto de ensino, considerando os seus usos sociais, de sorte que os gêneros utilitários são os gêneros privilegiados: “[...] a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros” (BRASIL, 1998, p. 26). Por isso,

¹¹ Refere-se ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental de acordo com os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998).

¹² Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás.

resta para a literatura pouco espaço, sendo utilizados textos curtos e descontextualizados na prática literária, que não alcançam o letramento literário.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006), no tocante ao ensino de literatura, apontam que é relevante a passagem de um nível de escolaridade para o outro, ou seja, do ensino fundamental 2ª fase para o ensino médio, de modo que o ensino de literatura no ensino fundamental serviria de preparação para um estudo mais aprofundado da literatura no ensino médio. As OCEM (2006) afirmam que o ensino de literatura no ensino fundamental é caracterizado por uma “[...] formação menos sistemática e mais aberta do ponto de vista das escolhas.” (p.61). Razão pela qual “[...] os jovens, no ensino fundamental, leem Literatura à sua maneira e de acordo com as possibilidades que lhes são oferecidas.” (BRASIL, 2006, p. 62).

Com isso, pressupõe-se que, após a conclusão do ensino fundamental, os alunos estejam preparados para textos mais complexos, entretanto, conforme dissemos outrora, não é o que ocorre, tendo em vista que tal escolarização tem acontecido de forma inadequada no ensino fundamental.

Entendemos, assim, como Soares citada por Pinheiro, ao ponderar que “[...] inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler.” (SOARES, 1999, p. 47 apud PINHEIRO, 2006, p. 58). A ausência da literatura no ensino fundamental tem nos inquietado muito, ainda mais que verificamos em nossos alunos a aversão pelo livro literário, já que a maioria não gosta de ler, e quando o faz sente que está sendo castigada. Então acreditamos que a escolarização inapropriada da literatura contribui para a o afastamento da literatura na adolescência, pois “[...] pesquisas já demonstraram que o afastamento dos sujeitos da literatura ocorre predominantemente na adolescência” (PAULINO, 2010, p. 414), de modo que esse afastamento apenas prossegue cronificando-se.

Considerando que a escolarização adequada “[...] seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar” (SOARES, 1999, p. 47 apud PINHEIRO, 2006, p. 58), pautamos nossa proposta nos pressupostos do letramento literário, na tentativa de trabalhar a literatura de forma apropriada no 6º ano do ensino fundamental, no colégio em que atuamos.

Nesse sentido, a presente pesquisa visa contribuir, na prática, para o desenvolvimento da cultura literária enquanto arte, já que ela atua como construtora de sentidos e da identidade

do ser humano. Antonio Cândido, em *O direito à literatura*, apresenta-nos o papel humanizador da literatura:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2011, p. 182).

Para que a escolarização da literatura cumpra seu papel humanizador, é necessário que seja edificada a partir dos mecanismos que a escola utiliza para desenvolver a proficiência da leitura literária. Esses mecanismos devem priorizar a leitura literária como construção de sentidos, visto que o bom leitor literário é também um bom leitor num sentido geral. Sobre isso, destacamos que:

É através da literatura, a partir da leitura do texto literário, que o leitor consegue melhor organizar o conhecimento de si próprio e do mundo em que vive. Dessa maneira, torna-se imprescindível proceder-se, em sala de aula, à leitura do texto literário, a fim de que o aluno perceba que essa modalidade textual detém como elemento deflagrador das diferentes abordagens que podem ser realizadas nos diversos campos do conhecimento. (ZINANI; SANTOS, 2004, p. 71).

Nesse sentido, para efetivarmos o processo de letramento literário na escola, é necessária uma mediação adequada da literatura pelo professor. Loyola (2013) corrobora tal posicionamento ao defender que “[...] há no texto literário particularidades que precisam ser percebidas e experimentadas pelo leitor e que a descoberta dessas particularidades resulta de um processo de mediação. O que queremos dizer é que a aprendizagem da leitura literária é fruto de atividade mediada.” (p. 114-115).

O dicionário *Aurélio da Língua Portuguesa* define mediador como “[...] aquele que intervém.” (FERREIRA, 2001, p. 453). Dessa forma, podemos compreender a mediação literária como uma intervenção no processo de letramento literário. Não se trata, todavia, de intervenção no sentido de intromissão, nem de redução ou direcionamento, mas sim no sentido de aproximação. Desse modo, entendemos que o mediador de leitura é aquele que aproxima o leitor da literatura.

Petit (2009)¹³ explica qual é o papel do mediador: “[...] os mediadores também trabalham para reconciliar com a escrita e o aprendizado aqueles que eles encontram.” (p.

¹³ Michèle Petit, em seu livro *A arte de ler ou como resistir à adversidade* (2009) nos relata várias experiências de mediadores literários ao redor do mundo, principalmente, na América Latina.

267). Além disso, preceitua que “[...] um mediador pode ajudar a reencontrar os caminhos de uma cultura viva graças a sua disponibilidade, seu tato, sua própria vitalidade.” (p. 269). Sendo assim, essa estudiosa explica quem são esses mediadores, informando-nos que, muitas vezes, referem-se aos professores. Em vista disso, compreendemos que, na relação literária na escola, o principal mediador é o professor. Esse posicionamento é reforçado por Lopes, Costa e Sampaio, ao se referirem ao processo de letramento literário na escola:

[...] a leitura é o ponto chave para fazer acontecer o letramento literário. Nesse sentido, o professor (especialmente de língua e literatura, cuja formação é o foco dessa discussão) é principal mediador para a interação leitor/texto a fim de abrir os diversos caminhos que a leitura literária pode oferecer e formar leitores. (2011, p. 64).

Queirós confirma a relevância do professor na mediação da leitura literária ao afirmar que o “[...] professor é, antes de tudo, aquele que acredita na realidade como possível de ser alterada pelas constantes buscas de realizações pela humanidade.” (2012, p.87). Portanto, a função do professor “[...] é, a partir dos conhecimentos, convocar os alunos para outros passos em direção a novas realidades.” (QUEIRÓS, 2012, p. 87). Ademais, Barbosa (2011) enfatiza o papel do professor como mediador do letramento literário na escola básica:

Atuar como mediador no processo de aquisição de habilidades de leitura, inclusive do texto literário, é papel central do professor. Organizar o espaço da sala de aula, propor objetivos de leitura, fazer perguntas que facilitem o processo interpretativo, são formas de atuar positivamente nesse processo. (BARBOSA, 2011, p.156).

A esse respeito, também discorre Geraldi (2013, p. 25), afirmando que “[...] mediar esse processo de descobertas é o papel do professor, que só pode fazê-lo também ele como leitor.” Assim, apresenta a essencialidade deste professor/mediador ser também um bom leitor. Dessa forma, também trata da relevância do professor enquanto mediador da leitura literária na escola. “E quando pensamos o professor como mediador de leituras, apontamos precisamente para sua atuação no desenvolvimento deste tipo de leitura, gosto que somente cada indivíduo pode desenvolver, mas cuja construção social passa necessariamente também pela escola.” (p. 29).

Morais (2013) assevera que a leitura literária na escola pode proporcionar uma experiência singular no leitor. Todavia, para que essa experiência ocorra, o professor pode e deve assumir a função de mediador de leituras literárias:

Em outras palavras, a leitura de textos literários ocupará o espaço específico de que precisa para exercer verdadeiramente sua função na sala de aula toda vez que um professor possibilitar a seus leitores em formação a oportunidade de ler o texto, tanto silenciosamente como em voz alta, de destacar nele o que gosta, o que entendeu ou não entendeu, tudo isso desvinculado de uma obrigatoriedade mecanicista, mas baseado num duplo diálogo: com o texto e sobre o texto, com o professor e os colegas, consigo mesmo. Nessa atmosfera de isolamento e convívio, de fruição estética e de desenvolvimento do conhecimento e do autoconhecimento, poderão ser exercitados, além do direito humano à literatura definido e defendido por Candido, os direitos inalienáveis do leitor [...] (MORAIS, 2013, p. 92-93).

Petit (2013¹⁴, p. 148) afirma que o mediador pode influenciar um destino, na medida em que pode exercer um papel relevante enquanto mediador da literatura, qual seja a formação pelo gosto de ler: “[...] quando o jovem vem de um meio em que predomina o medo do livro, um mediador pode autorizar, legitimar um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo.” Desse modo, um mediador pode contribuir essencialmente para a formação do gosto pela leitura. Por esta razão, compreendemos que um bom mediador dá vida aos espaços de leitura quando proporciona momentos prazerosos para o ato de ler, a fim de que haja o encontro do leitor com a obra, posto que:

O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco a vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras “verdadeiras”, é essencial. (PETIT, 2013, p. 154).

Nesse sentido, a antropóloga francesa nos explica que o trabalho de mediação deve ser feito com amor: “Para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor.” (PETIT, 2013, p. 161).

Em suma, compreendemos que a mediação adequada é condição para que a leitura literária seja efetivada “[...] como o processo de apropriação da literatura enquanto construção de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67). Nesse sentido, pretendemos ser mediadores do processo de letramento literário, na escola em que atuamos, para, assim, buscarmos uma adequada escolarização da literatura. É necessário, contudo, que o façamos por meio de práticas que ajudem o letramento literário a ser concretizado.

¹⁴ A autora relata experiências de jovens leitores ao redor do mundo, em *Os jovens e os livros: uma nova perspectiva*.

1.4 Como concretizar o letramento literário na escola?

Para se efetivar o letramento literário na escola, entendemos, como a maioria dos estudiosos¹⁵ da literatura, que a obra literária deva ser trabalhada em sua integralidade. Para isso, é necessário que nós, professores, abandonemos as práticas de leitura por meio de textos fragmentados e descontextualizados e assumamos a postura de promover a leitura do livro, pois “[...] o letramento literário requer o contato direto e constante com o texto literário”, cabendo, por conseguinte, à escola e ao professor “[...] disponibilizar espaços, tempos e oportunidades para que esse contato se efetive.” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 74). Ademais, esses autores entendem que a abordagem do texto literário é a premissa geral para se lidar com o letramento literário e, por esse motivo, escolhemos trabalhar, em nossa proposta, com a peça *Pluft, o Fantasminha*¹⁶, de forma integral e não somente com fragmentos de textos teatrais.

Passemos, então, às quatro práticas que ajudam a concretizar o letramento literário na escola. A primeira delas, de acordo com Paulino e Cosson (2009), é o “[...] estabelecimento de uma comunidade de leitores na qual se respeitem a circulação dos textos e as possíveis dificuldades de respostas à leitura deles.” Essa medida é simples, porém importante, já que “[...] assegura a participação ativa do aluno na vida literária e, por meio dela, a sua condição de sujeito.” (p. 74). Assim, alicerçado na teoria do polissistema¹⁷ de Even-Zohar, Cosson (2014) entende que:

[...] uma comunidade de leitores é definida pelos leitores enquanto indivíduos que, reunidos em conjunto, interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como por um repertório que permite a esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais, regras e modos de ler. (COSSON, 2014, p. 138).

Dessa forma, o autor reforça o caráter social da leitura, pois “[...] embora o processamento físico do texto seja essencialmente individual, a leitura como um todo é sempre social, porque não há leitor que não faça parte de uma comunidade de leitura, ainda que nem sempre seja reconhecida como tal.” (COSSON, 2014, p. 138-139). Igualmente,

¹⁵Cosson (2012, 2014), Paulino (2004, 2013), Souza e Cosson (2011), Paulino e Cosson (2009) e Zilberman (2007, 2009) defendem a leitura da obra literária em sua integralidade.

¹⁶A peça é de autoria de Maria Clara Machado, a mais importante autora de teatro infantil brasileiro, e está inserida na 1ª edição do livro *Pluft, o fantasminha e outras peças*, Coleção Teatro de Maria Clara Machado, em 2009, pela Nova Fronteira. A peça é considerada um clássico do teatro infantil. Ademais, recebeu vários prêmios e teve adaptações em diversos países.

¹⁷Even-Zohar (1978, 1979, 1990, 1997, 2005) analisa nessa teoria, conjuntos de relações, inicialmente nas áreas da língua e da literatura e mais adiante em outros âmbitos socioculturais.

entendemos, como Cosson, (2012) que a leitura, a despeito de ser um ato solitário, é também um ato solidário. Assim:

Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade de leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto. O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode ser até solitário, mas nunca deixa de ser solidário. (COSSON, 2012, p. 27).

Paulino e Cosson (2009) indicam, ainda, a segunda prática que “[...] consiste em ampliar e consolidar a relação do aluno com a literatura.” Por essa premissa, entendem que é relevante o aluno compreender que a literatura também se faz presente em outros formatos, e, por conseguinte, relacione à literatura a outras artes. Concordamos com essa premissa, pois entendemos que a literatura, sob todas as suas formas, fornece ao leitor “[...] um suporte notável para despertar a interioridade, colocar em movimento o pensamento, relançar a atividade de simbolização, de construção de sentido.” (PETIT, 2009, p. 284). Por esse motivo, escolhemos o teatro como objeto de ensino da leitura literária.

Com efeito, trabalhamos com o texto teatral em uma perspectiva literária, bem como com o teatro enquanto performance, tendo em vista que entendemos que ele possui um aspecto híbrido já que tal arte articula a literatura com outras linguagens artísticas e promove a experiência da interação do sujeito com mundo. Assim, visualizamos que, pelo fato de o teatro ser uma das mais importantes manifestações culturais de todos os tempos, propiciaria ao leitor a capacidade de se inserir em uma comunidade de leitores, que não só manipula seus instrumentos culturais, mas que constrói com eles um sentido para si e para o mundo em que vive. Assim sendo, nossa proposta também se amolda na segunda prática sugerida para a concretização do letramento literário. Neves ratifica nosso posicionamento ao aduzir que:

Entre as artes, o teatro é, por excelência, a que exige a presença da pessoa de forma completa: o corpo, a fala, o raciocínio e a emoção. O teatro tem como fundamento a experiência de vida: ideias, conhecimentos e sentimentos (os aspectos cognitivos e subjetivos). Sua ação consiste na ordenação desses conteúdos individuais e grupais e seu ensino ou exercício se faz através da encenação, da contemplação e da vivência dos Jogos Teatrais. Encontra-se em muitos autores a exploração acerca da gênese da atividade teatral na natureza humana. (NEVES, 2006, p. 23).

Ademais, Flory (2010) discorre sobre a relação entre literatura e teatro, explicando que o teatro, diferentemente de outras artes, é um gênero literário por natureza e como tal, possui valor estético próprio, *in verbis*:

Assim, pintura, música e cinema são artes cujas fronteiras são bem definidas em relação à literatura, em oposição ao teatro, que tem no texto dramático uma dimensão crucial, sendo muitas vezes tomado como o seu aspecto artístico por excelência, onde estaria depositado seu valor estético, o que garante a ele lugar cativo como gênero literário, com direito a foro próprio, ou seja, com formas e temas específicos. (FLORY, 2010, p. 18-19).

Segundo Paulino e Cosson (2009), a terceira prática para efetivar o letramento literário é a interferência crítica, ou seja, o papel do professor na formação do aluno, pois “[...] trata-se da formação do gosto, desde que não seja entendida como mero refinamento, mas sim como a aprendizagem da cultura literária.” (p. 75). Assim, o professor/mediador trabalha para a “[...] construção do repertório cultural que envolve o conhecimento da literatura como sistema cultural [...] ligando as atividades escolares à vida social e à sua história.” (p. 75). Para tanto, preconizam a essencialidade da seleção dos textos e a leitura efetiva deles, não só para a simples fruição, mas também para uma leitura crítica que possibilita a ampliação da competência de leitura dos alunos.

Nesse aspecto, acreditamos, conforme Silva e Magalhães (2011), que o letramento literário exige uma didática que “[...] também seja prazerosa, que trabalhe a corporeidade dos alunos, que possibilite o desenvolvimento de suas relações sensíveis com o mundo, que desenvolva a emotividade e a imaginação.” (p. 90). De modo que, trabalhamos com o texto teatral infantil para incentivar a imaginação e a criatividade na escola, bem como estimular a leitura crítica, conforme nos sugere Rodari (1973).

Por fim, Paulino e Cosson ensinam que a quarta prática é lugar da escrita na interação com a literatura. Esta prática objetiva estimular uma escrita criativa e “[...] oferecer aos alunos a oportunidade de se exercitarem com as palavras, apropriando-se de mecanismos de expressão e estratégias de construção de sentidos que são essenciais ao domínio da linguagem e da escrita”. Então, explicam que o mediador pode utilizar exercícios escritos que promovam um “[...] diálogo criativo do aluno com o universo literário e, por meio dele, com a linguagem em geral”, contribuindo, portanto, com uma escrita de qualidade.

Em consonância com as práticas explicadas, trabalhamos com a leitura literária do teatro, bem como sua interpretação escrita e performática, por acreditarmos que o teatro possibilitaria a apropriação da literatura como construtora de sentidos, associada ao prazer

estético. Similar é o posicionamento de Koudela (2012), ao preceituar que o trabalho com a linguagem do teatro desempenha a função de construção de conteúdos, através da forma estética. Nessa via, destacamos que:

O aprendizado estético é o momento integrador de experiência. A transposição simbólica da experiência assume, no objeto estético, a qualidade de uma nova experiência. As formas simbólicas tornam concretas e manifestas as experiências, desenvolvendo novas percepções a partir da construção da forma artística. O aprendizado artístico é transformado em processo de produção de conhecimento. (KOUDELA, 2012 in SPOLIN, 2012, p. 26).

Gagliardi, ao discorrer sobre o teatro, a escola e o jovem espectador, ressalta que a recepção do espetáculo e o prazer, que daí decorre, se desenrolam na dialética entre percepção e imaginação. Assim explica que:

Partindo de uma experiência individual de espectador adulto, aprofunda-se o papel da percepção, da emoção e da memória nas dinâmicas de recepção teatral. Sobretudo, busca-se trazer à consciência o valor de uma relação com a arte – notadamente com a arte teatral – que seja fruto de uma educação da visão e da escuta, não menos que de uma pedagogia das emoções. (GAGLIARDI, 1998, p. 71).

São vários os estudiosos da área da literatura que abordam a relevância do teatro enquanto estratégia para a leitura literária, entre eles: Bordini e Aguiar (1993), Zilberman (2005), Petit (2009), Cosson (2012-2014), Machado (2010) e Silva e Magalhães (2011). Em seu mais recente estudo, Cosson (2014) apresenta práticas de leitura literária que resultam no letramento literário, são elas: o silêncio (leitura silenciosa sustentável e leitura meditativa); a voz (leitura para crianças antes de dormir, a hora do conto e sacola de leitura); a memória (o coro falado, a contação de histórias e a **dramatização**); a participação, a interação, o comentário e a análise. (Grifo nosso).

A dramatização, de acordo com Cosson (2014), está inserida na prática de leitura denominada memória, por ser uma prática que exige dos alunos não só a leitura, mas disciplina, concentração e autoexpressão. Entretanto, acreditamos que, na dramatização, também estão inseridas as práticas de participação, interação, comentário e análise do texto, haja vista que todas resultam de uma leitura literária construtora de sentidos, leitura a qual almejamos alcançar neste estudo.

Cosson (2014) ressalta que a dramatização pode ser feita através de um texto propriamente teatral, bem como pode haver a transformação de outros gêneros literários em textos teatrais. Optamos, nesta pesquisa, por priorizar a primeira, todavia sem desconsiderar a segunda. Ademais, o referido autor reforça as vantagens educativas de se utilizar a

dramatização como prática de leitura para se atingir o letramento literário, ressaltando o aspecto processual deste tipo peculiar de leitura, conforme segue:

A dramatização enquanto prática de leitura requer a integração de várias linguagens artísticas e vem daí sua importância para a formação do leitor. Junto com a decifração vêm os gestos, a música, o jogo das luzes, as cores e as formas do figurino e do cenário, demandando que a palavra escrita no papel seja traduzida para uma experiência tridimensional. **É essa tradução que consiste na interpretação do texto, na leitura literária.** Por isso, mais do que o resultado da dramatização em um espetáculo, **deve interessar ao professor de literatura a maneira como os alunos constroem a dramatização do texto, como eles experienciam o texto para transformá-lo em ação dramática.** (COSSON, 2014, p. 110-111, grifos nossos).

Esse autor acredita que a dramatização pode ser utilizada em todas as situações de ensino, sem distinção de níveis de leitura dos alunos, ressaltando o uso de jogos dramáticos como uma forma de aproximação entre os alunos e a dramatização sem o compromisso de uma encenação de um espetáculo teatral, haja vista que os custos deste são muito dispendiosos.

Por esse motivo, dramatizamos somente uma peça – *Pluft, o Fantasminha*. Para tanto, trabalhamos primeiramente com a leitura literária do texto teatral na perspectiva do letramento literário e, aplicamos alguns jogos teatrais em sala de aula, pensados por Viola Spolin (2012), de forma subsidiária à leitura literária; para posteriormente, nos ensaios da peça, aprofundarmos esses jogos, a fim de preparar os alunos para a apresentação pública da peça escolhida.

A mencionada autora teatral apresenta uma diversidade de jogos teatrais, não só explorando conceitos e possibilidades da linguagem teatral, mas também e, especialmente, articulando teatro e educação, evidenciando as particularidades de cada uma dessas instâncias e apresentando novos aspectos ao professor.

Para que se efetive o letramento literário na escola, Cosson (2012) nos apresenta estratégias constituídas por meio de sequências: a básica, direcionada ao ensino fundamental e, a expandida, dirigida ao ensino médio. Assim, apresenta-as como exemplo de procedimentos e não como modelo a ser seguido.

É importante ressaltar que as sequências contemplam as práticas que ajudam concretizar o letramento literário, aludidas por Paulino e Cosson (2009). Dessa forma, para sistematizar a leitura literária do texto teatral *Pluft, o Fantasminha*, utilizamos a sequência básica de Cosson (2012), não só pelo fato de ser uma metodologia voltada para a aprendizagem de literatura no ensino fundamental, mas também por se inserir nos estudos do letramento literário.

Em virtude do exposto, entendemos que, para que o aluno se aproprie da literatura como construtora de sentidos, ele precisa passar pelo letramento literário. Então, é fundamental o papel da escola e do professor no processo de formação e consolidação de alunos leitores. Nessa perspectiva, atuamos em nossa instituição de ensino, não só como pesquisadores, mas também como mediadores dos processos de letramento literário. Por essa razão, propusemos uma prática pedagógica pautada na sequência básica (COSSON, 2012), construindo, por meio da leitura literária do teatro, uma comunidade de leitores críticos e cidadãos atuantes de fato.

2 ALGUMAS ESPECIFICIDADES DA LITERATURA INFANTIL

A literatura é uma arte e contribui para a formação do ser humano. Consoante Candido (2011), não podemos viver sem a literatura, já que ela é uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Deste modo, a literatura possui um poder humanizador, pois “[...] ela não corrompe nem edifica [...] mas humaniza em sentido profundo, porque faz viver.” (p. 178). Por isso, o autor entende que a literatura seja um direito de todos e, como tal, deva ser respeitado.

No mesmo sentido, Zinani e Santos (2004) afirmam que o texto literário conduz a um conhecimento particular, diferente do conhecimento científico, de modo que é uma linguagem representativa e analítica. Assim, a literatura possibilita o resgate da realidade por meio de seu conhecimento de uma linguagem artística, possibilitando uma criticidade de si e do mundo. Para esses estudiosos “O autor aproveita seu conhecimento de mundo, recria essa experiência através dos recursos de seu imaginário e expressa-a por meio da linguagem artisticamente trabalhada.” (p. 65). Por conseguinte, entendemos que o texto literário se relaciona com a experiência humana e com a realidade, proporcionando uma grande multiplicidade de leituras.

Tendo em vista a especificidade da literatura e seu papel humanizador é que pautamos o nosso estudo no desenvolvimento da literatura na escola, mais especificamente, da literatura infantil, pelo fato de nosso *corpus* se constituir de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental. Ademais, discorreremos também sobre o teatro infantil. Para sistematizar esse assunto, dividimos nosso capítulo em cinco partes. Na primeira, tratamos da literatura infantil, tentando conceituá-la. Na segunda, traçamos um perfil histórico desta literatura acompanhando sua evolução. O teatro infantil no Brasil e seu panorama histórico é o tema da terceira parte. Em sequência, analisamos a relevância da dramaturga Maria Clara Machado para o teatro. Por fim, na quinta parte, explicamos o motivo da nossa escolha em trabalhar a obra *Pluft, o Fantasminha* em nosso estudo.

2.1 Literatura infantil: uma tentativa conceitual

Para tentar conceituar a literatura infantil, recorreremos a Peter Hunt (2010), em seu texto *Definição da literatura infantil*¹⁸. Ao tratar de aspectos da definição, esse autor afirma que não pode haver uma definição única de literatura infantil, pois o que pode ser considerado

¹⁸ Refere-se ao terceiro capítulo do livro *Crítica, teoria e literatura infantil*.

um bom livro, depende da visão que adotamos, por exemplo: “bom” pode ter sentido prescritivo pela corrente/literária dominante, também pode ser considerado “bom” em termos de eficácia para educação, ou “bom” em sentido moral, etc. Hunt (2010) afirma, ainda, que há uma grande discordância quanto à possibilidade de se abordar a literatura infantil da mesma maneira que a literatura adulta, tendo em vista que alguns estudiosos defendem a ideia de que a literatura infantil é inferior à literatura adulta e, por isso, não pode ser avaliada de acordo com os mesmos critérios, enquanto já há outros que defendem justamente o contrário.

Para Hunt, a literatura não pode ser conceituada como útil por seus aspectos superficiais, é necessário extrair sensações ou reações do leitor e isso formará as opiniões da criança. Todavia, muitos podem compreender a linguagem literária como algo que define a literatura, “[...] o que o leigo normalmente se refere por ‘linguagem literária’ é uma linguagem desviante e inacessível” (HUNT, 2010, p. 89). Nessa via, é comum pressupor que a apreciação estética não seja algo disponível à criança.

A literatura se define, segundo Hunt (2010), de acordo com o seu público, ou seja, a literatura é um termo-valor, de modo que não há como pensar em literatura infantil sem pensar na criança. No mesmo sentido, Daniel Goldin Halfon (2012) preceitua que a história da infância se vincula à história da literatura infantil. Nesses termos:

Vincular as histórias da infância e da literatura infantil é escrever a história do sentido extraído da literatura pelas crianças e, ao mesmo tempo, a história do significado que a literatura deu a inúmeros gestos, a vidas que não foram resgatadas por nenhum discurso; vidas que devemos intuir a partir de vagos indícios, pois um dos maiores problemas que a pesquisa historiográfica enfrenta nesse campo é a escassa existência de testemunhos ou fontes históricas. (HALFON, 2012, p. 57).

Verificamos que Halfon (2012) também relaciona a literatura infantil à história da infância, contudo afirma que há uma dificuldade nessa historiografia. Com vistas a esse posicionamento, acreditamos também que é necessário definir o que vem a ser a infância. Para Halfon, o que chamamos de infância varia de acordo com a cultura e com o momento histórico, e não pelos padrões biológicos ou de faixa etária. Por isso, ele entende que as determinações do conceito de infância são culturais.

Larrosa (2013) trata a infância como enigma ao afirmar que as crianças “[...] são seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua.” Nessa perspectiva, traz à baila dois pontos de vista simultâneos e controversos. Primeiramente, aduz que a infância é “[...] algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher.” (p. 184). Sendo assim, a infância se

referiria ao nosso conhecimento sobre as crianças e nossa adaptação a elas. Em contraposição a essa tentativa de definição, o mesmo autor diz que “[...] a infância é um outro: aquilo que sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento.” (p. 184), de sorte que, neste último sentido, parece se referir ao vazio, ao questionamento, à inquietação. Reforçando, dessa forma, o caráter enigmático da infância.

Em virtude do exposto, podemos perceber que não há um conceito claro do que vem a ser a infância. Consoante Hunt (2010), como a definição de infância não é estável, consequentemente a definição de literatura infantil também não o é. Destarte, o autor apresenta a definição de que a literatura infantil pode ser entendida como “[...] livros lidos por; especialmente adequados para; ou especialmente satisfatórios para membros do grupo hoje definido como crianças.” (p. 96).

Zilberman (2005) tem um posicionamento semelhante, no que concerne à definição dos livros para crianças, afirmando que a literatura infantil se refere aos livros que predominam na nossa primeira década e meia de vida, os quais contribuíram para construção de nossa biblioteca interior:

Poder-se-iam definir os livros para crianças por essa característica: são os que ouvimos ou lemos antes de chegar à idade adulta. Não significa que, depois, não voltaremos a eles; importa, porém, que o regresso se deva ao fato de terem marcado nossa formação de leitor, imprimirem-se na memória e tornarem-se referência permanente quando aludimos à literatura. (ZILBERMAN, 2005, p. 10-11).

Hunt (2010) acredita que parte da definição de literatura infantil implica em verificar se o texto foi expressamente escrito para crianças reconhecidas como crianças, com uma infância legitimada na atualidade. Por fim, o autor afirma que o livro pode ser definido em termos do leitor implícito, ou seja, a partir de uma leitura cuidadosa, ficará claro a quem o livro se destina: quer o livro esteja totalmente do lado da criança, quer favoreça o desenvolvimento dela ou a tenha como alvo direto. Então, o que define o valor da obra depende das circunstâncias de seu uso.

Consoante Halfon (2012), a palavra infância vem do latim *infantia* que significa mudez. Assim, a infância estaria relacionada ao sujeito que não fala, que não detém a voz. Contudo, o autor explica que a evolução da literatura infantil se relaciona, diferentemente, com um sujeito que tenha o direito de falar reconhecido. Nessa perspectiva, “[...] a evolução da literatura para crianças deixou de ser uma literatura infantil, ou seja, uma literatura para ser

ouvida e acatada (não para fazer falar), para uma literatura que busca ou propicia, de diversas formas, o diálogo, a participação ativa das crianças no mundo.” (HALFON, 2012, p. 59). Logo, para compreendermos melhor o conceito de literatura infantil é necessário compreendermos também, seu percurso histórico.

2.2 Evolução histórica da literatura infantil: do discurso utilitário ao estético

Ao comentar alguns aspectos da literatura infantil, Ricardo Azevedo (2001) afirma que muitos estudos partem do pressuposto de que só se pode, realmente, falar em literatura infantil a partir do século XVII, pois foi, nessa época, que se deu a reorganização do ensino e da fundação do sistema educacional burguês. De acordo com esses estudos, antes desse período, não havia a infância conforme a conhecemos.

Dessa forma, as crianças eram vistas como adultos em miniatura e participavam, desde cedo, da vida adulta. Consequentemente, não havia livros, nem histórias destinadas especificamente a elas, de modo que não havia nada que se pudesse denominar de literatura infantil. Sendo assim, o autor nos informa que as origens da literatura infantil estariam nos livros publicados a partir da segunda metade do século XVII, os quais eram utilizados como instrumento de apoio ao ensino. Portanto, possuíam um viés pedagógico, utilitário e moralizante.

Consoante Azevedo, devido às condições sociais e culturais da época era comum a criança medieval morrer cedo, por isso as pessoas não costumavam expressar seu sofrimento pela perda dela. E quando ela sobrevivia, já era encaminhada logo cedo para o aprendizado de alguma profissão. Então, essa criança medieval não possuía um tratamento diferenciado, já que era vista como um adulto pequeno. Dessa forma, participava juntamente com os adultos da vida laboriosa. Entretanto, como havia uma crença muito grande no fantástico, a criança também participava com os adultos, após a jornada de trabalho, dos momentos de contação de histórias. Por essa razão, o autor afirma que havia um espírito popular medieval coletivo. Explicando que:

[...] ligado a festas e atos públicos era, ao mesmo tempo, marcado pelo fatalismo, pela crença no fantástico, em poderes sobre-humanos, em pactos com o diabo e em personificações de todo tipo. Nesse mundo, onde a crença em fadas, gigantes, anões, bruxas, castelos encantados, elixires, tesouros, fontes da juventude, quebrantos e países utópicos e mágicos era disseminada, crianças e adultos sentavam-se lado a lado nas praças públicas, durante as festas, ou à noite, após o trabalho, para escutar os contadores de histórias. (AZEVEDO, 2001, p. 3).

O autor acredita que a raiz da cultura popular pode ter se originado nessa época. Contudo, as narrativas populares medievais não eram vistas como os contos populares de hoje, de modo que não havia uma separação clara entre o “real” e o “fantástico”, nem se propunham uma representação filosófica que possibilitasse soluções simbólicas aos seus conflitos. A esse respeito, Halfon (2012) tem a seguinte concepção:

Estou convencido de que é certo o que ele sustenta se falarmos das crianças de hoje. Mas duvido que as crianças e os adultos de antigamente tenham encontrado soluções para seus problemas, porque eles os viviam como uma representação do universo cruel que era o seu habitat, não como uma mensagem simbólica. Sem dúvida, assim como nos dias atuais, os contos, e também outras criações culturais, revelaram a paisagem a partir da qual nós, seres humanos, construímos nossas vidas. Mas as saídas que estes nos oferecem são diversas, posto que os mesmos problemas que a vida propõe também o são. (HALFON, 2012, p. 70).

Ainda de acordo com Halfon (2012), até o século XVII era comum as crianças serem castigadas fisicamente pelos adultos, não se excluindo os abusos sexuais. A redução dessas práticas só ocorre no século XVIII. O referido século foi o marco da educação das crianças. A partir daí, surgiram as produções editoriais. Por conseguinte, o autor supõe que há uma relação entre o crescimento dos leitores e escritores e o relaxamento da violência física. Isso explica que ambos estão envolvidos em um mesmo processo civilizador. “Nesse processo, se estabelece um equilíbrio maior entre o potencial de poderes entre gêneros, entre extratos sociais e também entre crianças e adultos.” (HALFON, 2012, p. 80). Dessa forma, afirma que aprender a ler e a escrever é um processo que nunca termina, haja vista que possibilita ao indivíduo construir sentidos para si e compartilhá-los com os outros.

A história da literatura infantil, no Brasil, de acordo com Zilberman (2005), tem o surgimento a partir do final do século XIX e início do século XX, contabilizando, portanto, cem anos de história. A autora explica que, espelhados nos países europeus, a monarquia no Brasil acabou sendo deposta, e uma classe média urbana ascendeu socialmente e resultou em algumas mudanças para o país. Os primeiros livros para crianças fazem parte desse processo, atendendo às solicitações dessa classe emergente.

Surgiu, assim, um mercado editorial voltado para a criança que ainda não possuía autores nacionais, por isso, traduziam obras estrangeiras, adaptavam obras adultas para as crianças, reciclavam material escolar e também apelavam para a tradição popular, escrevendo nos livros histórias contadas por escravas. Por isso, Zilberman (2005) afirma que a literatura infantil brasileira não contraria a velha lei de Lavoisier de que nada se cria, tudo se transforma, posto que se utilizavam modelos europeus de literatura destinados às crianças.

Nessa via, a literatura infantil no Brasil também possuía um viés utilitário: pedagógico e moralizante e, voltado principalmente, para uma educação moral e cívica. Por isso, essa literatura infantil era conhecida como literatura escolar. Nesse caráter de literatura infantil, ressalta-se o trabalho de Carl Jansen, Figueiredo Pimentel e Olavo Bilac.

A concepção de literatura infantil que vigoraria no Brasil seria, portanto, a concepção utilitária já em vigor na Europa, mas ampliada pela contaminação criada pela “condição colonial”. Em outras palavras, como faltasse no Brasil material de literatura para crianças, a “literatura escolar” funcionou enquanto modelo do que seria literatura. E de tal forma que, quando do aparecimento de uma publicação como os *Contos da Carochinha*, não mais destinados especificamente à escola, estes apresentavam-se como “morais e proveitosos”, ou seja, como leitura de caráter sobretudo utilitário. (PERROTTI, 1986, p. 61).

O autor em epígrafe destaca que uma verdadeira literatura infantil só surgiria com Monteiro Lobato, ou seja, só ocorreria no início do século XXI. Nessa nova literatura a perspectiva artística não sucumbia à perspectiva educacional, ou seja, o discurso estético era priorizado. Vejamos o que nos explica Perrotti:

A explosão que se chamou Monteiro Lobato, como disse Raquel de Queirós, atuou exatamente como fratura no nível que até então unificava tudo o que se produzia para a criança e o jovem no país, em termos de literatura: do discurso utilitário. E essa mudança pode – e deve – ser verificada no próprio discurso. (PERROTTI, 1986, p. 61)

Embora Lobato tentasse superar o didatismo pragmático de seus antecessores, ele mesmo foi, inicialmente, atingido por esse didatismo. Todavia, conseguiu superá-lo, ao priorizar a linguagem artística em suas obras. Conforme comprovou Nelly Soares Coelho, ao estudar comparativamente o texto da edição de 1921 de *A menina do narizinho arrebitado* e o texto da edição de 1931, e assim pôde demonstrar que houve uma evolução estética de uma edição para outra. Lobato soube distinguir o campo do utilitário em relação ao campo do estético e, por isso, é considerado um precursor da literatura estética infantil no Brasil.

Perrotti explica-nos que “o problema do discurso utilitário não está na utilização do discurso enquanto instrumento de educação do leitor, [...], mas em privilegiar essa função em detrimento da função propriamente estética. Privilégio que pode fazer do instrumental, utilitário.” (PERROTTI, 1986, p. 63). Para o autor, a leitura estética contribui para o desenvolvimento crítico do leitor, e, por isso, não pode ser “[...] uma narrativa unidirecional, fechada, como a narrativa didática. Ao contrário, é a narrativa aberta, ‘polifônica’, multidirecionada, ‘artística’, que poderá levar o leitor a alcançar o espírito crítico.” (p. 63).

Portanto, o aparente prazer desinteressado, a gratuidade, a finalidade sem fim, específicos da arte promovem a leitura crítica, com muito mais eficiência que o discurso utilitário. A propósito:

A linguagem artística não possui a estreiteza da linguagem utilitária e, na sua amplitude, convém muito mais a um projeto que quer preparar tal linguagem utilitária e, na sua amplitude, convém muito mais a projeto que quer preparar seres livres para libertarem o país de seu cruel atraso. Portanto, tal linguagem, em sua aparente inutilidade, em sua gratuidade, é geradora de efeitos secundários muito mais eficazes que a linguagem didática. (PERROTTI, 1986, p. 63).

Lobato preconizou uma nova perspectiva para literatura infantil brasileira. A partir dela, de acordo com Perrotti, emergiram artistas e críticos que abraçaram essa perspectiva, tais como: Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Lúcia Miguel Pereira e Cecília Meireles. Entretanto, não conseguem extinguir a natureza utilitária dos livros infantis. E, somente na década de 1970, o discurso estético volta a se intensificar nos livros destinados a crianças e jovens.

A partir dos anos 70, a situação tenderá à mudança, ainda que esta mudança diga respeito mais à esfera da criação que da circulação propriamente dita. Articula-se nesse momento, um novo discurso que nega o utilitarismo e assume um compromisso diferente, de caráter estético. O país é outro, o jogo das forças sociais é outro, há público para um tipo de discurso que não o utilitário. (PERROTTI, 1986, p. 149-150).

Consoante Perrotti, o discurso utilitário se amoldava ao contexto da sociedade burguesa, na medida em que oferecia pronto, para um recebimento passivo por parte do leitor, todo um código social formulado sem a participação deste. De sorte que o discurso estético procura romper exatamente essa passividade do discurso utilitário, para uma participação ativa do leitor.

O discurso estético, ao contrário, ainda que, como outro, ofereça concepções de mundo, cria espaço para a participação do leitor, para que este se defina face aos problemas tratados. Deixa, portanto, de ser autoritário, deslocando-se do eixo da eficácia para o da participação. Tal movimento torna-se essencial na medida em que, dentro de seu campo de ação, restitui a antiga comunhão etária adulto-criança que a sociedade burguesa dificultou. (PERROTTI, 1986, p. 152).

Dessa forma, a literatura infantil abandona um discurso utilitarista disciplinador, para assumir o caráter artístico o qual apresenta um modelo discursivo, adequado aos ideais de liberdade e democracia específicos do discurso estético:

Somente o discurso estético, dado seu caráter de escritura, mostrou-se desde sempre, capaz de ao mesmo tempo, conter interesses históricos e de transcendê-los. Se a evolução do capitalismo em nosso país redefiniu a composição social, obrigando a literatura para crianças e jovens a redefinir-se também, face à luta de classes, a problemática do público não podia mais admitir a antiga relação de dominação presente no discurso utilitário. (PERROTTI, 1986, p. 153).

A partir desse ponto de vista, a literatura como arte adquire uma nova posição político-cultural jamais alcançadas em nosso país, conforme assevera Perrotti:

[...] sem trair sua vocação artística, a literatura para crianças e jovens ganhou dimensões políticas que até então nunca alcançara em nosso país. Contestatória, mas não panfletária, ela pode finalmente servir tanto aos desejos de liberdade e justiça mais gerais quanto aos mais específicos de seu público. E tudo isso da forma como só a Arte pode fazer: sem imposições de nenhuma espécie, sem verdades prontas, sem receitas, podendo ser útil no seu universo, mas não utilitária na sua constituição (PERROTTI, 1986, p. 153).

Enfim, a literatura infantil e juvenil evoluiu de um discurso utilitário que privilegiava valores morais e educativos, para um discurso estético que estabelece uma troca com o leitor e privilegia valores humanos. Razão pela qual, optamos trabalhar na perspectiva do letramento literário, que possibilita que o texto estético circule e reverbere na experiência desse leitor. Dessa forma, podemos aproximar os alunos da leitura de bons livros, contribuindo, portanto, com a formação de leitores. A fim de valorizar o caráter estético da literatura e sua relação com outras artes, escolhemos trabalhar com o teatro infantil, de modo que se faz necessário traçar um panorama histórico do teatro infantil no Brasil. A propósito, é o que passamos a expor a seguir.

2.3 O teatro infantil no Brasil: origens e evolução

Regina Zilberman (2005) afirma que não há, atualmente, uma produção muito numerosa de textos teatrais originalmente escritos por escritores brasileiros. Coenga (2012) agrega a esta informação o fato de que não temos o costume de ler peças teatrais em nossas escolas. Pensando nessas duas afirmações, é que optamos por trabalhar em nosso estudo, justamente, com o gênero teatro, a fim de contribuir para se resgatar a literatura em nossa escola, mais especificamente a leitura literária do teatro infantil com vistas a promover o letramento literário. Costa (2008) define o gênero teatro da seguinte forma:

Texto escrito ou encenado em que os diálogos são os que mais bem imitam as situações reais. Nelas os personagens conversam entre si para dar ao espectador a sensação de estar dentro da cena. Na peça de teatro não existe a figura do narrador,

apenas os diálogos e as rubricas, que orientam o leitor ou o diretor sobre a montagem da cena, o figurino usado pelos personagens e a entonação da voz, por exemplo. A maneira como as coisas são ditas permite ao leitor fazer inferências sobre as características de cada personagem e compreender os conflitos da trama. (COSTA, 2008, p. 146).

Escolhemos, nesta pesquisa, trabalhar com o teatro em duas vertentes, as quais são: a de texto literário escrito e a de texto encenado, dramatizado. Logo, discorreremos sobre a concepção de teatro infantil, bem como traçaremos um panorama histórico do teatro infantil no Brasil e sua evolução. Para tanto, faz-se necessário que demonstremos, pelo menos sinteticamente, a origem do teatro infantil.

Dissemos anteriormente que a literatura para crianças só começou a ser produzida após a segunda metade do século XVII e início do século XVIII, contudo era uma literatura pedagógica e moralista. Entretanto, o surgimento do teatro destinado às crianças não foi contemporâneo dessa literatura, tendo em vista que só ocorreu a partir do século XX, conforme nos informa a pesquisadora Cláudia de Arruda Campos: “A história do teatro infantil, nessa condição de espetáculos para criança, começa com o século XX [...] na tradição inglesa de pantomima de natal, ou seja, representações a serem vistas pelas famílias.” (CAMPOS, 1998, p. 49). Essa pesquisadora nos explica que o teatro infantil, em sua origem, detinha pouco prestígio já que era visto sob um aspecto instrumental, subsidiário ao teatro para adultos, de modo que exercia a função de formar o gosto e preparar de plateias para um teatro adulto futuro. A autora cita Moses Goldberg que confirma esse posicionamento: “O teatro infantil é um teatro com pequeno prestígio, poucos artistas e não muita literatura dramática.” (GOLDBERG apud CAMPOS, 1998, p. 47). Desse modo, o teatro infantil era uma categoria indefinida e, dada a especificidade do público, também predominou o aspecto educativo, utilitário e moralizante.

Estrada, citado por Jesualdo Sosa (1978), aborda a mesma problemática ao aduzir que “[...] se tem entendido por teatro infantil um tipo de espetáculo de custo muito módico que não interessa aos adultos [...] nem às crianças; além desse pretensso teatro de presunçosa mediocridade, que tenta dissimular sua inépcia com pretexto do infantil: teatro pueril, não infantil.” (ESTRADA, 1935 apud SOSA, 1978, p. 193). Sosa (1978) afirma que tal tipo de teatro era resultado de escritores sem consciência que, por não terem capacidade expressiva para interessar aos adultos, recorriam às crianças. Para o referido autor o teatro infantil não se refere a uma miniatura de teatro para adultos, é muito mais que isso, então, explica como deve ser essa categoria de teatro nas palavras de La Vega (1938):

O Teatro para Crianças é, antes de tudo, um ‘teatro’ na mais complexa acepção da palavra; vale dizer, tem fisionomia própria, características peculiares perfeitamente definidas, um repertório especial que abarca os mais diversos gêneros: drama, comédia, farsa, ópera, comédia musical, balé, espetáculos mistos esportivos e uma legião de atores profissionais formados e educados para interpretar esse novo gênero que, por sua índole especial, requer artistas de grande flexibilidade e possuidores das mais diversas aptidões e dotes artísticos. (LA VEGA, 1938 apud SOSA, 1978, p. 194).

O teatro infantil se inicia, em outras partes do mundo, quase de forma simultânea ao teatro infantil inglês. Em 1903, a *East Broadway* faz a montagem da peça *A Tempestade* de William Shakespeare, com crianças da comunidade, dando a ela um tom educativo e social. Na década de 20, a *Broadway* registra importantes espetáculos para crianças, tais como: *Peter Pan* de J. M. Barrie e *Alice no país das Maravilhas* de Lewis Carroll. Na Inglaterra, em 1914, é organizada por Jean Sterling Mackinlay uma temporada de peças teatrais exclusivas para crianças. Na Espanha, registra-se a produção do teatro para crianças, em 1909, por meio de Jacinto Benavente, dramaturgo consagrado, que estreia uma peça de sua autoria, intitulada *O Príncipe que Aprendeu Tudo nos Livros*. No leste da Europa, o teatro infantil se expandiu com muita rapidez. Por volta de 1920, é também inaugurado em Moscou um teatro infantil, sendo um projeto misto de artes e educação. Em 1965, é inaugurada a Associação Internacional de Teatro para Infância e Juventude (ASSITEJ) em Paris, esta associação realiza o primeiro congresso em Praga. Maria Clara Machado representou o Brasil no Terceiro Congresso Internacional para Criança e Juventude, em Paris, em 1965, e percebeu que o teatro de caráter pedagógico e educacional ainda perdurava na Europa. Vejamos como ela descreve essa experiência:

O que me pareceu foi que na Europa o teatro infantil ainda é um domínio exclusivo da pedagogia e da educação. A maioria quase total dos congressistas era de professores de escolas primárias. Havia raras exceções entre os marionetistas, único ramo do teatro para crianças onde a preocupação artística vem em primeiro plano [...] os espetáculos apresentados pelos grupos principais desses países foram absolutamente despidos de qualquer interesse artístico. Havia completa falta de imaginação nos textos e nas produções. (MACHADO apud CAMPOS, 1998, p. 52).

É evidente que Maria Clara não se agradou do tipo de teatro que encontrou na Europa, tendo em vista que encontrou neste, uma perspectiva educacional em detrimento de uma perspectiva estética, voltada para a arte, da qual ela já era partidária aqui no Brasil. Além disso, o teatro para crianças era visto como uma arte menor. Contudo, com o passar do tempo, o teatro infantil foi evoluindo em diferentes países ou, nas palavras de Campos (1998), essa dramaturgia foi se metamorfoseando, absorvendo a exploração da poética do movimento, a

construção de imagens visuais e sinestésicas, bem como uma representação artística que buscava provocar e (ou) criar uma experiência transformadora. Todavia, essas transformações se restringiram a um pequeno número de grupos e de artistas. Campos (1998) evidencia que entre os dois ou três nomes de autores de peças infantis em diferentes países, destaca-se o nome de Maria Clara Machado como precursora de um padrão diferenciado de teatro infantil.

Entretanto, nem sempre o teatro infantil no Brasil teve prestígio, haja vista que também teve seu início sob uma perspectiva educativa e moralizante, como ocorreu também com a literatura infantil. Ademais, o teatro também versava sobre comemorações cívicas e religiosas. De acordo com Lopes (1997) esse início se remonta ao século XIX:

BENEDETTI relata que a Princesa Isabel tinha na sua casa de Petrópolis um teatrinho para crianças e há registro de uma peça em que atuou a Princesa, escrita em Francês, língua “oficial” da corte, chamada *La revolte des fleurs*, e na qual a pequena Isabel fazia o papel do cientista Linneu. Também **Machado de Assis** – segundo relata em suas memórias uma contemporânea sua, D. Francisca Bastos de Cordeiro –, teria escrito uma peça para criança, chamada *Beijinhos de vovó*, infelizmente perdida, considerado o fato pela ótica histórica, já que não temos o texto para avaliá-lo esteticamente. (LOPES, 1997, p. 11, grifos do autor).

Lopes (1997) ainda nos informa que, no final do século XIX e início do século XX, também surgiram outros escritores de teatro infantil, dentre os quais apresentamos Coelho Netto e Olavo Bilac. Tendo em vista que o teatro feito para Corte era em francês, já que seu público era a elite, esses autores publicam seus livros em português a fim de popularizá-los. Ao contrário disso, ressaltamos que o teatro infantil era bem instrucional com fins educativos e didáticos.

A obra *Ensinai a ler, Alistai-vos!* foi publicada em 1915 pelo educador mineiro Carlos Góis. O mesmo autor também publicou *Monólogos cívicos*. Conforme indicam os próprios títulos destas obras, elas versavam sobre ensinamentos morais e cívicos. Porém, sua obra mais conhecida foi *A dona de casa*, a qual tratava de assuntos domésticos, e foi apresentada na edição como uma “comédia cômica em 1 acto”, tendo sido muito representada nas escolas. Nesse período, surgiram mais alguns escritores de pequenos monólogos, pequenos diálogos que eram publicados em coleções. Tais como Figueiredo Pimentel, Henrique Pongetti e Joracy Camargo. Campos (1998) explica as características desse teatro infantil da época:

Algumas características das peças chamam a atenção. Até mesmo em se tratando, por vezes, de temas patrióticos, há um predomínio absoluto de situações domésticas. Inclusive as situações de aprendizagem, em que interferem professores, acontecem na casa dos pupilos. Nesse teatro não há escolas, como também não há praticamente outro mundo senão o lar. (CAMPOS, 1998, p. 65).

Campos (1998) nos esclarece que algo novo só surgiria nos anos 30, sendo comédias escritas por Henrique Pongetti e Joracy Camargo, nas quais se mudam o cenário doméstico e começam a representar outros espaços como, por exemplo, uma cena que se passa na frente de um circo, mas continua a predominância do caráter escolar e moralista. Assim, a autora aduz que “[...] na primeira metade do século, o que se tem é absoluta escassez de publicações ou de realizações no teatro para crianças. Os meninos de boa família, quando interessados em teatro, compareciam diretamente às sessões de adulto.” (CAMPOS, 1998, p. 65). Ela confirma esse posicionamento ao narrar experiências de Alfredo Mesquita e Décio de Almeida Prado, enquanto expectadores infantis do teatro adulto. No entanto, Campos (1998) nos relata que neste século, de forma ocasional, registram-se, ainda, espetáculos fora do ambiente doméstico e escolar, específicos para crianças e por elas representados. Vejamos como ela nos revela isso:

Assim aconteceu, por exemplo, em Pernambuco, na passagem dos anos 30 para os 40. Ali, em 5 de março de 1939, o título ‘teatro infantil’ aparece pela primeira vez, com a estreia de *Branca de Neve e os Sete Anões*, em adaptação de Coelho de Almeida, pelo Grêmio Cênico Espinheirense, que atua em colaboração com o grupo Gente Nossa. A partir do sucesso da peça, Valdemar de Oliveira, pelo Gente Nossa, vai escrever e dirigir operetas para crianças até 1941. (CAMPOS, 1998, p. 66, grifos da autora).

Campos (1998) afirma que o mais próximo que se tinha do teatro infantil moderno, era o teatro tradicional de bonecos na Sociedade Pestalozzi, no Rio de Janeiro. Entretanto, o público não era puramente infantil. Além disso, a pesquisadora nos narra que o Estado também se interessou pelo teatro infantil, estabelecendo uma Comissão de Teatro Nacional, composta por nomes ilustres: Múcio Leão, Oduvaldo Viana, Francisco Mignone, Sérgio Buarque de Holanda, Olavo de Barros, Benjamin Lima, Celso Kelly. Esses nomes foram divulgados em um boletim do Ministério da Educação e Saúde em 1937, posto que a comissão objetivava estudar o teatro para crianças e adolescentes. Assim, se estabeleceu que:

- a. o teatro para crianças e adolescentes pode ser representado por menores e por adultos;
- b. a representação feita por menores proporciona o descobrimento de vocações autênticas para a arte do teatro;
- c. o teatro infantil é um valioso instrumento educativo, cujos resultados não se fazem sentir apenas na formação artística, mas na formação geral da personalidade;
- d. deve ser fomentada a literatura teatral infantil;
- e. devem ser organizadas representações infantis em todas as escolas;
- f. deve merecer cuidado a organização de representações infantis fora da escola, como diversão pública para menores. (CAMPOS, 1999, p. 66).

Entretanto, o que a comissão fez, na prática, foi organizar um grande espetáculo infantil que não se realizou, mas amparou financeiramente a apresentação de uma série de peças no colégio Pedro II, as quais foram apresentadas por alunos. Contudo, estas peças não tinham nada de infantil ou adolescente. O lado positivo do boletim foi um concurso de teatro infantil amador que subvencionou vários grupos que se interessaram pela modalidade, dentre os quais se destaca o Teatro para Menores do Distrito Federal.

Consoante Lopes (1997), a experiência fundadora do moderno teatro infantil no Brasil ocorreu em 1948 com a estreia de *O Casaco Encantado*, de Lúcia Benedetti. Ao assistir à peça *Juca e Chico*, de uma companhia austríaca, no Rio de Janeiro, ela foi desafiada por Francisco Pepe a escrever uma peça para crianças nos moldes da peça ora assistida. Vejamos como a autora narra este fato:

Ao sair do teatro fiz uma longa viagem de volta ao meu tempo de professorinha primária [sic] e verifiquei que numa peça para crianças há um elemento que pode ser de grande efeito que é o diálogo. (...) [vi] que não havia necessidade de ser uma série de “sketches” como em *Juca e Chico*. Podia utilizar a técnica tradicional e narrar a história em três atos, ainda que curtos. Pus-me a meditar numa história em termos de “visão e audição” em lugar de pura narrativa. “*O Casaco Encantado*” nasceu assim. (BENEDETTI, 1969 apud LOPES 1997, p. 15, grifos da autora).

Posteriormente, o empresário Francisco Pepe desistiu de financiar a peça. Então, Benedetti a entregou a Paschoal Carlos Magno, o qual contratou o diretor Graça Melo e o cenarista e figurista Nilson Pena para executarem a peça juntamente com os atores do grupo *Artistas Unidos*, e a peça foi encenada com bastante sucesso. Além disso, a peça foi premiada como revelação do ano pela Academia Brasileira de Letras (Prêmio Artur Azevedo) e pela crítica. A partir de então se multiplicavam os elencos dispostos a encenar peças infantis, conforme nos relata Campos:

Já no primeiro semestre de 1949 três grupos, no Rio de Janeiro, se empenham na nova modalidade: o Teatro da Carochinha leva a peça *O Sítio do Pica-pau Amarelo*, inspirada na obra de Monteiro Lobato, e *A Revolta dos Brinquedos*, de Pedro Veiga e Pernambuco de Oliveira; o Teatro dos Doze apresenta, no Ginástico, *Simbita e o Dragão*, outro sucesso de Lúcia Benedetti. Em São Paulo, ao ano de 1949 assiste à criação do TESP, que tendo à frente Júlio Gouveia e Tatiana Belinky, estreia no teatro Municipal. Todos os fins de semana, passam a levar espetáculos, no centro e na periferia, onde houvesse ou não houvesse um teatro, até 1951, quando passam a dedicar-se ao teleteatro, na recém-inaugurada TV Tupi de São Paulo. (CAMPOS, 1998, p. 69, grifos da autora).

Nessa mesma época, ampliam-se também a produção de textos teatrais, haja vista que alguns escritores de prestígio começam a escrever teatro infantil. Nesse contexto, medidas

oficiais começam a incentivar a modalidade. Jorge de Lima, no cargo de vereador do Distrito Federal, apresenta um projeto o qual instituía uma premiação anual para as três melhores peças inéditas do teatro para crianças. Em 1952, Lúcia Benedetti foi premiada e no ano seguinte o primeiro lugar se destinou a Maria Clara Machado com sua peça *O Rapto das Cebolinhas*, sendo considerada, a partir de então, de acordo com Lopes (1997), a sucessora de Lúcia Benedetti.

Campos (1998, p. 48) compreende a terminologia teatro infantil, da seguinte forma: “Por teatro infantil entenda-se teatro para crianças, ou seja, aquele que supõe a realização de espetáculos, por artistas profissionais ou não, para público especificamente infantil”. Nesse sentido, a autora salienta que o teatro infantil, conforme conhecemos hoje, efetivamente se iniciou nos anos de 1950. Consoante Lopes (1997), o teatro infantil não conseguiu sua plena realização nas décadas de 50 e 60, com exceção de Maria Clara Machado, é claro. A esse respeito também escreve Campos:

Nas décadas de 50 e 60, os melhores profissionais vão sendo inteiramente absorvidos pelo teatro (adulto) em expansão e pela tevê. O teatro infantil ainda continuará a ser realizado como atividade secundária por algumas companhias, em alguns casos até mesmo com forma de atender à chamada “lei do terço”. Que condicionava subvenções à inclusão no repertório de um terço de peças nacionais. O que levou tantos pioneiros a se desinteressarem do teatro infantil é uma história a se ver por vários ângulos, a começar pelo clássico influxo das dificuldades financeiras. Mas não só. Entre os anos 40 e 50, o teatro brasileiro está passando por um salto de qualidade que deixa, rapidamente à enorme distância, tudo que um teatro para crianças, sem textos nem quadros, pudesse realizar. (CAMPOS, 1998, p. 72).

Com efeito, o teatro infantil perde rapidamente o prestígio. Nos anos 60, retorna a concepção de que o teatro para crianças é um gênero menor, restando apenas ao Tablado resguardar as condições especiais desse gênero e realizar com Maria Clara Machado, o teatro infantil. A dramaturga argumenta com a frase atribuída a Stanislavski que o teatro para crianças é “[...] igual ao teatro para adultos, só que melhor”, garantindo, assim, sua permanência na realização do teatro infantil nessa época.

Na década seguinte, o teatro infantil ressurgiu de forma explosiva e revolucionária, tendo em vista a sua grande quantidade e qualidade artística. Campos (1998) acredita que fatores sociais e artísticos relativos à cultura podem ter influenciado essa explosão do teatro infantil, tais como: a ampliação da rede escolar pós 68, e, o incentivo de programas oficiais do teatro. A título de exemplificação, citamos os Seminários de Teatro Infantil, realizados no Teatro Guaíra, em Curitiba, no Paraná, em 1975, 1976 e 1978, os quais realizavam conferências e debates com especialistas de renome tanto nacional quanto internacional. Dois

concursos de dramaturgia infantil também foram realizados pela *Fundação Teatro Guaíra* nos anos de 1973 e 1974, nos quais Sylvia Orthof foi a vencedora nos dois anos consecutivos, com as peças *A viagem de um barquinho* e *Eu Chovo, Tu Choves, Ele Chove*. Lopes (1997) sintetiza os espetáculos e autores do teatro infantil que, na visão de Campos (1993), renovaram esse teatro nos anos 70 e obtiveram grande êxito. Sobre isso, destacamos que:

A vitalidade do teatro infantil nessa década, no eixo São Paulo/Rio de Janeiro, é assinalada por **CAMPOS**, quando relaciona as experiências coroadas com êxito de diversos grupos: o GRUPO ALDEBARÃ (Teatro Orgânico Aldebarã) encena em 1976, *A cidade dos Artesões*, lenda medieval belga, adaptada por **Tatiana Belinky**; em 1978, o grupo monta, com grande sucesso, *Do Outro Lado do Espelho*, de **Lewis Carroll** [sic]. O TEATRO VENTO FORTE, de **Ilo Krugli**, apresenta os espetáculos inovadores: *O Mistério das Nove Luas*, *Histórias de Lenços e Ventos e Luzes e Sombrias*. O GRUPO PASÁRGADA, de **Vladimir Capella** e **Geraldo Rocha** encenam, entre outras, *Com Panos e Lendas*. Outros autores e encenadores também foram citados: **João das Neves** (*A Lenda do Vale da Lua*); **Ziraldo** (*Flicts*, dirigida por **Márcio Aurélio**); **Odylo Costa Filho** (*O Balão que Caiu no Mar*, com direção de **Carlos Mecen** e **Ingrid Koudella**). No Rio de Janeiro em 1978, encenaram-se: *A Lenda do Vale da Lua*, *O Mistério das Nove Luas* e *O leiteiro e a Menina*. Além dessas encenações elogiadas, acontecidas nesse período, merecem destaque outros dois grupos: GRUPO QUINTAL e CASA DE ENSAIOS, de **Sylvia Orthof**. (LOPES, 1997, p. 22, grifos do autor).

Além dos grupos citados, Maria Clara Machado continua escrevendo peças infantis e produzindo-as e encenando-as com o seu grupo *O Tablado*. Entre 1971 e 1979, seis peças dela foram escritas e encenadas. Zilberman (2005) apresenta como sucessores de Maria Clara Machado, os seguintes autores: Chico Buarque de Hollanda, com a peça *Os Saltimbancos* (1977); Sylvia Orthof, com *Eu Chovo, Tu Choves, Ele Chove* (1976); Ivo Bender com a trilogia *O Macaco e a Velha* (1978); Ana Maria Machado, com *As Cartas não Mentem Jamais* (1984); e Raimundo Matos Leão, com *Quem Conta um Conto Aumenta um Ponto* (2003).

Coenga (2012, p. 127) também fala sobre a ascensão do teatro infantil durante a década de 70. Assim, relata que “[...] o teatro infantil ganha status de gênero específico, com direito a crítica especializada, seminários, encontros e discussões em torno de suas particularidades. Além de assumir temas mais profundos e contestadores.” Campos (1998), ao tratar do *boom* do teatro infantil, cita três pontos importantes para indicar os aspectos renovadores desse novo teatro infantil, aduzidos pela pesquisadora Maria Lúcia Pupo, os quais são: a opção entre o universo mágico e universo realista; a diversificação temática; a superação de um didatismo. Aspectos que perduram até a atualidade de acordo com Lopes (1997). Campos (1998) também assevera que esse foi o caminho percorrido para o teatro infantil ir além do que era outrora, tendo como sustentação um potencial criador lúdico, com

transformação simbólica e uma grande liberdade artística. Nessa perspectiva de teatro infantil é que se enquadra Maria Clara Machado, que esteve presente durante todo esse percurso do teatro infantil, de sorte que sua relevância no desenvolvimento desta arte é o que evidenciamos no próximo tópico.

2.4 Maria Clara Machado e sua trajetória no teatro

Nesta seção, descrevemos a trajetória da autora Maria Clara Machado por meio de sua biografia conciliada a sua bibliografia, ressaltando a relevância da dramaturga para o teatro nacional e internacional. Para tanto recorreremos aos estudos de Lopes (1997), Campos (1998), bem como às informações contidas no site da companhia teatral *O Tablado*¹⁹.

Maria Clara Jacob Machado nasceu em Belo Horizonte, no ano de 1921, filha do escritor Aníbal Machado e Aracy Jacob Machado, que tiveram cinco filhas, todas de nome Maria: Celina, Clara, Luiza, Ana e Ethel. A escritora se mudou para o Rio de Janeiro aos quatro anos de idade. Após o falecimento de sua mãe, quando Maria Clara tinha apenas nove anos, seu pai se casou novamente e teve mais uma filha que foi chamada de Aracy. Essa irmã caçula também se tornou professora de *O Tablado*, local onde leciona até hoje e sua filha, Maria Clara Mourthé, mais conhecida como Cacá, é considerada a sucessora de Maria Clara Machado.

Aos domingos, seu pai, Aníbal Machado, escritor e crítico literário, organizava um encontro semanal que ficou conhecido como *As domingueiras* de Aníbal Machado. Nesses encontros, ele reunia inúmeras personalidades da elite intelectual e artística da época. “De escolas de samba até companhias estrangeiras de balé e teatro, os domingos em minha casa ficaram conhecidos como um centro de encontros entre gente interessante.” (MACHADO, 1991 apud CAMPOS, 1998, p. 34). Certamente, as domingueiras influenciaram muito na formação da personalidade artística da autora em epígrafe.

Maria Clara foi dramaturga, diretora, professora e atriz. Sua vocação para o teatro foi descoberta aos 15 anos, quando ela ingressou no movimento bandeirante. No início da década de 1940, iniciou seu aprendizado teatral, com teatro de bonecos por no Instituto Pestalozzi. Em 1949, participou da criação do grupo amador *Os Farsantes* que montou a peça *A Farsa do Advogado Pathelin*, apresentada em curta temporada no Teatro de Bolso, no Rio de Janeiro.

¹⁹ Vida e obra da autora, disponíveis em: < <http://otablado.com.br/maria-clara-machado/vida/>>. Acesso em 30 de jun. 2015.

Vejamos, como a própria Maria Clara narra essas experiências em depoimento a Maria de Lourdes Almeida, no jornal *Correio da Manhã*:

Começar a escrever, para mim, eu comecei com os bonecos. Eu fiz um curso no Pestalozzi, de marionetes. Não havia nem Tablado. Eu me apaixonei pelos bonecos, comecei a fazer boneco, a pintar, inclusive (...). Aí, d. [sic] Helena, presidente do Patronato da Gávea, chamou-me para montar um clube de meninos, onde era feito um teatro para operários. Larguei o emprego [ela era secretária] da Panair, onde ganhava CR\$ 2.000,00 para trabalhar no Patronato, ganhando CR\$ 500,00. Com isso fui formando-me e crescendo, mais ainda não escrevi peças, a não ser para marionetes (tenho feito peças para marionetes, de onde saiu, aliás Pluft). (MACHADO apud LOPES, 1997, p. 45-46).

O próximo passo da autora foi estudar teatro na França como bolsista, no início de 1950, fazendo cursos de formação de atores na *Education Par les Jeux Dramatiques*, do ator francês Jean-Louis Barrault, em Paris. Convidada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), nas férias, ingressou em um curso de teatro em Londres. Retornou da Europa em 1951, para integrar o elenco do filme *Ângela*, no Brasil. Filme do dramaturgo Abílio Pereira de Almeida, dirigido pelo argentino Tom Payne e produzido pela Companhia Cinematográfica Vera Cruz.

Maria Clara fundou, juntamente com amigos, o grupo de teatro amador *O Tablado*, em 1951. Na estreia, dirigiu a peça *O Pastelão e a Torta*, de Michel Richard e R. Burguiard; atuou em *O Moço Bom e Obediente*, com direção de Martim Gonçalves, e protagonizou *A Moça da Cidade*, espetáculo de mímica. O início de *O Tablado* foi narrado por ela da seguinte forma:

Então quando eu cheguei aqui [vinda da Europa], um amigo, Martim Gonçalves, eu e mais um grupo de estudantes da PUC nos dissemos: - “Vamos fazer aqui no Patronato, naquele lugar onde o pessoal dança, vamos fazer um teatro lá.” Um grupo amador. (...) Eu falei: “- vamos fazer lá mesmo”. (porque aqui era o fim do mundo, gente!). Favela por aqui tudo, a gente vinha de bonde, de bicicleta. Então fizemos um grupo, com estatutos, com tudo. (...) Aí eu fiz uma peça [como atriz] e dirigi uma outra, *A farsa do pastelão e da torta*. Aí, os nossos pais vinham com as cadeiras... (...) (MACHADO, 1991, p. 235 apud LOPES, 1997, p. 46).

A dramaturga voltou a Paris, em 1952, e frequentou o curso de mímica do ator Étienne Decroux. Quando retornou ao Brasil, ela escreveu e dirigiu *O Boi e o Burro a Caminho de Belém*, em 1953, seu primeiro texto para o público infantil. A esse respeito, Campos (1998) explica que:

Com a constituição do Tablado, vem a oportunidade de se criarem peças para serem representadas por atores, e essa modalidade vai entrar em tal teatro um pouco pela

tangente, a partir de um tal espetáculo que não é propriamente infantil, mas, de certa forma, familiar: o auto de natal. (CAMPOS, 1998, p. 44).

A peça *Pluft, o Fantasminha* foi escrita em 1955, por Maria Clara Machado, sendo considerada uma de suas melhores peças. No ano de 1956, esta escritora iniciou a publicação dos Cadernos de Teatro a fim de orientar grupos amadores e profissionais. Essas publicações existem até hoje, inclusive estão disponíveis no site de *O Tablado*. Ademais, ela criou o curso regular de teatro no Tablado, em 1964, e o dirigiu até 1999. Sem deixar de se dedicar ao Tablado, Maria Clara ministrou aulas de improvisação no Conservatório de Teatro, hoje Unirio, de 1959 a 1974.

Maria Clara escreveu 29 peças para o público infantil e cinco para adultos, entre 1953 e 2000. Dedicadas ao público infantil, além das já citadas, destacam-se *A Bruxinha que Era Boa*, 1958; *O Cavalinho Azul*, 1960; *Maroquinhas Fru-Fru*, 1961; *A Menina e o Vento*, 1963; *Tribobó City*, 1971; *O Dragão Verde*, 1984; *Jonas e a Baleia*, 2000. Esta foi sua última obra, escrita em parceria com Cacá Mourthé (1959), sua sobrinha.

Nos anos 1960 e início de 1970, revelou-se como autora de peças para o teatro adulto. São encenadas *As Interferências*, 1966, *Miss Brasil*, 1970, *Os Embrulhos*, 1970, e *Um Tango Argentino*, 1972. Essa última peça pode ser classificada, segundo a autora, como teatro juvenil, o mesmo ocorrendo com *A Menina e o Vento* e *O Dragão Verde*. Nos anos 1990, entregou a direção de suas peças à sua sobrinha Cacá Mourthé, que encenou *Passo a Passo no Paço*, em 1992; *A Coruja Sofia e Por um Fio*, em 1994; *A Bela Adormecida*, em 1996; *Jonas e a Baleia*, em 2000; além da peça *O alfaiate do rei*, texto inédito, montado *post mortem*, em 2004.

Maria Clara se dedicou ao *Tablado* por toda a sua vida, razão pela qual sua obra teatral está profundamente vinculada à trajetória do grupo teatral por ela fundado, no qual a autora criou uma dramaturgia própria e precursora, revelando sua importante contribuição na série de transformações e inovações introduzidas no teatro para crianças. A dramaturga Maria Clara ministrou aulas em *O Tablado*, de 1964 a 2000, com turmas para crianças, adolescentes e até para a terceira idade. É importante ressaltar que *O Tablado* foi o início de carreira de muitos artistas e profissionais renomados: inúmeros professores, artistas de teatro, figurinistas, iluminadores, cenógrafos e atores de várias gerações, entre eles Wolf Maia, Cininha de Paula, Bárbara Heliodora, Rubens Côrrea, Miguel Falabella, Malu Mader, Fernanda Torres, Maria Padilha, Drica Moraes, Fábio Assunção, Louise Cardoso e Cláudia Abreu.

Ao longo da carreira, Maria Clara Machado recebeu os prêmios mais importantes do teatro e da literatura nacionais, sendo dois Prêmios Molière, em 1968 e em 1981; um Prêmio Machado de Assis, concedido pela Academia Brasileira de Letras, em 1991; além dos prêmios Sacy, Mambembe, e Coca-Cola. Suas obras foram premiadas internacionalmente e traduzidas para diversos idiomas. Nos 50 anos d’*O Tablado*, ela recebeu duas homenagens: em abril de 2000, ganhou um prêmio Shell de teatro por Personalidade do Teatro, devido sua contribuição às artes cênicas, como dramaturga e professora; e teve suas peças homenageadas nos cartões telefônicos da Telemar.

Zilberman (2005, p. 145) ao discorrer sobre Maria Clara Machado afirma que: “Não seria exagerado afirmar que, se a narrativa para crianças contou com Monteiro Lobato para dar início à infância brasileira, o gênero dramático dispôs de artista equivalente – Maria Clara Machado.” Concordamos com a comparação de Zilberman, haja vista a relevância da dramaturga tanto nacional quanto internacionalmente.

Maria Clara Machado faleceu em 2001, vítima de um câncer raro, deixando para o teatro infantil, uma obra extensa e de muita qualidade. Assim, continua sempre viva nos espetáculos d’*O Tablado*, em seus livros apreciados por leitores, em montagens de suas peças por todo o Brasil e em diversos países. Em suma, encerraremos a trajetória desta importante autora teatral, nas palavras do grupo que criou e compartilhou sua vida – *O Tablado*: “Suas histórias encantam novas gerações de crianças e também aqueles espectadores que um dia vieram ao Tablado acompanhados de seus pais e agora trazem seus filhos e netos!” (2015). Dissemos outrora que *Pluft, o Fantasminha* foi a peça de Maria Clara que obteve maior repercussão e aceitação, um dos motivos pelo qual a escolhemos como texto objeto deste estudo, razão pela qual discorreremos sobre ela no tópico seguinte.

2.5 *Pluft, o Fantasminha... uma obra clássica*

Pluft é o carro-chefe do Tablado. Quando o caixa está baixo, a gente monta Pluft e pronto... acalma.
Maria Clara Machado

Ao elaborarmos este estudo, com base nos postulados do letramento literário, tivemos como critério adotar algumas práticas para a efetivação do letramento, descritas por Paulino e Cosson (2009). Dentre elas, destacamos, nesse momento, a interferência crítica, isto é, o papel do professor na mediação da leitura literária. Nessa prática, os autores ressaltam que a seleção do texto é algo fundamental para que o encontro do aluno com a obra aconteça, por

consequente, é necessário que o professor seja criterioso em sua escolha para que não ocorra justamente o inverso do pretendido, isto é, o afastamento do aluno com a leitura ou, nos termos de Bajour (2012), o fechamento de mundos. Nesse sentido, a referida autora explica que é necessário escolhermos textos desafiadores que inquietem os alunos, provocando atração, rejeições, questionamentos, dando a eles a possibilidade de construírem seus próprios sentidos. Nesses termos:

Ao escolhermos o que será lido com outros, estamos imaginando por onde poderemos introduzir os textos nas conversas literárias, por onde entrarão os demais leitores, que encontros e desencontros a discussão poderá suscitar, como faremos para ajudá-los nesses achados, como deixaremos aberta a possibilidade de que o próprio texto os ajude com algumas respostas ou lhes abra caminho para novas perguntas, como faremos para intervir sem fechar sentidos. (BAJOUR, 2012, p.27).

Petit (2009, p. 161) também confirma esse posicionamento, ao afirmar que o segredo está nos bons livros. Assim, explica a relevância de boas escolhas literárias para se promover a leitura: “[...] boas obras são, com efeito, o suporte por excelência ‘para uma busca de sentido’, e seu caráter polissêmico as tornaria particularmente propícias a renovar os pontos de vista sobre o mundo”. Logo, a autora ratifica que a escolha de textos tem que ser realizada com critérios de boa qualidade, partindo do princípio de que “só o melhor é bom”.

Durante nossas aulas de literatura infantil, nosso professor²⁰ dizia, citando Paul Valléry, que mais importante que ler é escolher. Entretanto, quais livros poderíamos considerar como bons? Ou ainda: quais os melhores livros para se promover a leitura literária? Muitos autores afirmam que é necessário pautar nossas escolhas em obras canônicas. Antunes e Ceccantini (2004) explicam que obras fundamentais de uma determinada cultura são determinadas por personalidades do meio cultural, o que resultaria no que chamamos de cânone, isto é, “[...] um conjunto de autores cujas qualidades os tornam canônicos, ou seja, obrigatórios em nossa cultura!” (p. 76). Sendo assim, elas são consideradas patrimônio cultural e literário da humanidade.

É frequente que a leitura do cânone seja imposta na escola, descaracterizando a leitura literária. Concordamos com Petit (2009), ao afirmar que a imposição é prejudicial à leitura literária. Nesse sentido, preferimos a adoção de obras clássicas, tendo em vista que “[...] os clássicos não são lidos por dever ou por respeito mas só por amor.” (CALVINO, 1993, p. 11). Compreendemos o termo clássico tal como definido por Antunes e Ceccantini (2004):

²⁰ Referimo-nos ao professor doutor João Carlos Biella, durante suas explicações em nossas aulas de literatura infantil e juvenil, ministradas no 2º semestre letivo de 2014, no curso de pós-graduação Mestrado Profissional em Letras - Proletras, na Universidade Federal de Uberlândia.

Em sua origem, o termo clássico possui um caráter seletivo, que se desdobra posteriormente em superioridade, perfeição e universalidade, confundindo-se, portanto, com valor estético. Hoje, diz-se clássica qualquer produção que, em seu gênero, seja exemplar, da cultura erudita à cultura de massas. (p. 76).

Acreditamos que seja necessário pautarmos nossas escolhas em um caráter estético do texto, em detrimento do utilitário, valorizando, dessa forma, o papel libertador da leitura. Consoante Calvino “um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente a repele para longe.” (1993, p. 11). Então, não compreendemos o termo clássico, como uma literatura sacralizada, mas sim aquela que estabelecerá uma troca com o leitor.

Escolhemos trabalhar com a peça *Pluft, o Fantasminha* da autora Maria Clara Machado pelo fato de ser, simultaneamente, uma obra canônica e clássica. Ela é considerada canônica por estar presente em qualquer antologia teatral. Porém, é uma obra literária que não fica estagnada na lista de obras e autores recomendados; pelo contrário, ultrapassa esse lugar por ser uma obra artística dinâmica, e, por seu valor estético é um texto que pede a performance. Razão pela qual, a referida peça está sempre sendo remontada em diversas épocas, traduzida para diversas línguas e encenada em vários países. Logo, é sempre um texto atual que reverbera na experiência do leitor, portanto, é também considerado um clássico da literatura dramatúrgica nacional.

Ademais, a peça *Pluft, o Fantasminha* é considerada a obra de maior relevância dentre o conjunto de produções dramatúrgicas da autora, por isso, recebeu vários prêmios tais como: Prêmio APCA, como melhor espetáculo amador e melhor autor nacional, em 1956; Atelier de Teatro de Caxias do Sul – 1962 – como melhor peça; Prêmio Sacy – Melhor autor nacional em 1956. Além disso, foi transformada em um filme em 1961, e em uma minissérie de TV produzida pela Rede Globo em parceria com a TV Educativa em 1975.

A escolha dessa peça também está ligada à nossa memória afetiva, primeiramente enquanto espectadores, tendo em vista ter sido a primeira peça teatral por nós assistida que nos causou um encantamento indescritível e inesquecível. Calvino (1993) considera que essas emoções são decorrentes de uma força particular da obra que deixa em nós sua semente. “Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual.” (CALVINO, 1993, p.10). Posteriormente, conhecemos o texto escrito e nosso encantamento só aumentou.

Por fim, fomos seduzidos por essa peça ao participarmos de sua dramatização e, por meio dela, pudemos realizar uma experiência estética singular. Portanto, nosso trabalho tem como finalidade proporcionar aos nossos alunos, a possibilidade de terem uma experiência singular, tal qual tivemos no passado.

Antes de discorrermos sobre as peculiaridades da referida obra, acreditamos ser necessário apresentarmos, sinteticamente, o enredo da peça *Pluft, o Fantasminha* de Maria Clara Machado, a fim de situar o leitor deste estudo em relação à obra analisada.

A peça se inicia com os três marinheiros, João, Julião e Sebastião procurando por Maribel – neta do Capitão Bonança – pois a menina foi sequestrada pelo pirata Perna de Pau. O sequestrador leva Maribel para uma casa abandonada na praia, na qual acredita estar escondido o tesouro do Capitão Bonança – a herança de Maribel –, por isso o pirata pretende se casar com a menina e lhe roubar o tesouro, apossando-se de sua herança. O cenário da peça é o sótão da casa, onde vive uma família de fantasmas: Pluft, sua Mãe Fantasma e seu Tio Gerúndio. Pluft é um fantasminha que tem muito medo de gente; seu Tio Gerúndio era fantasma do navio do Capitão Bonança Arco-Íris, mas agora é um fantasma aposentado que só quer saber de dormir em seu baú e de comer pastéis de vento; a Mãe Fantasma é a mãe de Pluft, ela era artista de teatro, porém atualmente só gosta de fofocar ao telefone com a Prima Bolha, sendo também especialista em fazer pastéis de vento; essa mãe espera que seu filho seja um fantasma de verdade, isto é, seja corajoso e cumpra sua função de fantasma – assustar as pessoas.

Pluft questiona sua mãe se gente existe mesmo e confessa a ela o seu terrível medo de gente. Enquanto conversam, se aproximam da casa o pirata e a menina, então, ambos os fantasmas se escondem. Quando chegam ao sótão, Perna de Pau amarra Maribel em uma cadeira e começa a procurar o tesouro, bem como revela à menina suas intenções malvadas. Porém, como está escuro, ele sai à procura de uma lanterna e, nesse momento, surge Pluft, o qual fica, simultaneamente, observando e se escondendo da menina, até o momento em que ela o vê e desmaia. Pluft, então, a observa e a toca, em um misto de medo e curiosidade.

Quando Maribel acorda, inicialmente, ambos ficam com medo um do outro, porém percebem não haver motivo para seu medo e se tornam amigos. Consequentemente, Pluft toma coragem e decide salvar Maribel. Entretanto, Perna de Pau retorna para a casa. Com isso, a coragem de Pluft se esvai, o que decepçiona sua mãe. O pirata retorna com três velas a fim de procurar o tesouro durante toda a noite. No entanto, Pluft e tio Gerúndio apagam a vela que estava acesa várias vezes, assustando-o. Por isso, ele resolve ir embora com Maribel e retornar somente no dia seguinte para procurar o tesouro.

Pluft pede ajuda de seu primo Xisto – fantasma de avião – para salvar Maribel, que sugere ao fantasminha que peça ajuda para Prima Bolha já que ela trabalha na polícia secretíssima. Mas isso não ocorre, já que a Mãe Fantasma fica conversando à toa com sua prima e se esquece de pedir a ajuda tão necessária, além de ser interrompida com a chegada de mais “gente”. São os três marinheiros, amigos de Maribel, sendo que estão meio bêbados e são bem medrosos e atrapalhados. Sucede-se, então, uma sequência de ações em que os marinheiros veem Pluft e se assustam com o fantasminha e reagem gritando, correndo, e até desmaiando. Por fim, quando descobrem o fantasma Gerúndio no baú, fogem de lá correndo desesperados. Na sequência, Tio Gerúndio é convencido por Pluft a salvar a menina das mãos do pirata. Então, juntamente com Xisto, vão ao encontro do batalhão de fantasmas do mar.

Perna de Pau retorna ao sótão com a menina Maribel e recomeça sua busca pelo tesouro do Capitão Bonança e o encontra dentro do baú do Gerúndio, porém não encontra a chave, que está com Pluft. Nesse momento, retornam também João, Julião e Sebastião – os três marinheiros –, que estão armados com redes de caçar borboletas. Com estas armas, começam a dar uma surra no pirata, exigindo que ele devolvesse sua amiga Maribel. Porém, surgem também os fantasmas do mar, sob o comando de Tio Gerúndio, causando medo em todos, o que resulta em um desmaio coletivo do pirata e dos marinheiros. Tio Gerúndio acorda o pirata que se assusta novamente com o fantasma, mas ele justifica que quer somente a chave. Nesse instante, Pluft abre o cofre e todos descobrem que o tesouro do Capitão Bonança era um retrato de Maribel, uma receita de peixe assado e um rosário, ou seja, eram valores familiares e religiosos. O Pirata questiona indignado sobre o paradeiro do dinheiro. Gerúndio responde que o dinheiro está no fundo do mar e seu batalhão de fantasmas o levaria até o dinheiro. Então, Perna de Pau foge desesperado, com o batalhão atrás dele. Por fim, gente e fantasmas comemoram juntos a derrota do pirata, observando que a amizade e o companheirismo são valores inerentes tanto a gente quanto a fantasma.

Passemos, então, a discorrer sobre as particularidades da peça *Pluft, o Fantasminha* de Maria Clara Machado, demonstrando o seu valor estético deste texto, a fim de ratificar que se trata de uma obra clássica.

A peça é desenvolvida em um único ato e não apresenta divisão em cenas, contudo é possível perceber por meio do enredo que alguns confrontos dividem a peça em quatro momentos que Campos (1998) chama de cenas, quais sejam:

1. Fantasma x gente (Pluft e Maribel estranhando-se até chegarem ao entendimento);
2. crianças x vilão (Pluft e Maribel tendo que se haver com Perna de Pau);
3. fantasma x gente (Pluft assustando os marujos amigos de Maribel);

4. marujos (depois fantasmas) x vilão.
(CAMPOS, 1998, p. 16).

Além disso, Campos entende que há em *Pluft, o Fantasminha*, uma composição clássica de uma peça teatral com exposição, complicação e desfecho. Nesse sentido, também explica Zilberman (2005):

A intriga remonta, pois, a um tema de origem mítica, que, na passagem da religião para a literatura e a arte, fecundaram a poesia, o drama e as histórias populares, de que são exemplos os contos de fadas. Maria Clara Machado, ao compor a narrativa básica de *Pluft, o Fantasminha* retorna, pois, **às origens do teatro e da literatura infantil**, coerente com os gêneros a que filia a obra. (ZILBERMAN, 2005, p. 148, grifo nosso).

Consoante Bentley (1967), a vida cotidiana bem como a vida imaginária – a vida dos sonhos – é a matéria-prima para o enredo de peças, atribuindo ao dramaturgo a tarefa de organizá-lo. Assim, ressaltamos que:

A arte dramática está firmemente radicada na natureza humana, e ser humano é deleitar-se com infortúnios e desastres. ARISTÓTELES acrescenta que poderá ter-se o prazer na simples imitação desses infortúnios e desastres. Mas a simples imitação (...) jamais produzirá um enredo (...), o abismo entre a vida tal qual como é e a vida nas narrativas dos mestres dramáticos é tão profundo que [duvidamos] se alguma vez será transposto. [mas, igualmente] a vida real [não] pode ser igualmente menosprezada. Há um meio caminho entre a vida e o enredo, e isso é estória. Se possuímos uma boa porção de incidentes, tudo o que precisamos para deles fazermos uma história é a palavra. (BENTLEY apud LOPES, 1997, p. 59).

Nesse sentido, Maria Clara relaciona a fantasia e a realidade, utilizando-se de personagens humanas, juntamente com seres sobrenaturais, para desenvolver um enredo que tem como temática um aspecto bem humano, o medo. Zilberman nos explica que mesmo apresentando aspectos clássicos, há na obra, simultaneamente, um aspecto de originalidade da autora, pautado nas ponderações seguintes:

Ao mesmo tempo, confere-lhe teor próprio e original, não apenas por combiná-los num único texto, mas por avizinhá-los da criança contemporânea. A aproximação decorre da apropriação dos elementos peculiares ao mundo da magia, representado pelo pequeno fantasma protagonista da intriga e, ao mesmo tempo, pertencente ao universo imaginário da criança moderna, que transfere para seres sobrenaturais como ele os temores e a vontade de suplantar receios que a intimidam. (ZILBERMAN, 2005, p. 148).

A peça trabalha com questões pertinentes ao universo infantil, assim nos apresenta como protagonistas, duas personagens crianças, possibilitando-nos perceber seus conflitos e

medos, bem como os modos de superá-los e isso solidifica a imagem da criança contemporânea. Campos nos informa que a peça, além de ser divertida, é uma história sobre o medo. Porém, não se trata do medo ridicularizado e negado como ocorria nas peças infantis brasileiras ligadas ao aspecto pedagogizante, trata-se, pois, de “[...] um medo de crescer ou, de algum modo, sobre o grande medo, verdadeiro e digno de respeito, que acompanha o crescimento e o enfrentamento de um mundo enorme por gente pequena.” (CAMPOS, 1998, p. 15). Podemos comprovar o argumento da autora com a seguinte fala da personagem Pluft: “Tenho medo de gente e de mar também. É muito grande e azul demais...” (MACHADO, 2009, p. 146). Vejamos como Zilberman (2005) descreve essa personagem:

Pluft é um sujeito bastante peculiar: não humano, pois nasceu fantasma, mas se comporta como pessoa; pertencente a uma espécie conhecida por assustar e assombrar tem “medo de gente”; ocupando o papel de protagonista, mostra-se seguidamente tímido e inseguro. É introduzido pela mãe a se corrigir e a mudar; mas somente a necessidade de enfrentar o perigo, a aliança com a menina, representante do grupo humano, e o sentimento de que tem condições de triunfar garantem sua afirmação pessoal e o final feliz. (ZILBERMAN, 2005, p. 147).

Campos (1998) nos informa sobre a contemporaneidade da criança que, em pouco espaço de tempo, vive experiências que a fazem crescer, superando seus medos e preconceitos por meio da amizade e solidariedade entre gente e fantasmas, seres tão diferentes, e ao mesmo tempo, tão iguais. Logo, Pluft conquista a si mesmo quando descobre o outro, construindo, assim, a sua identidade. Essa passagem nos remeteu a Petit (2009, p. 105), quando diz que a literatura “[...] desempenha um papel essencial na construção ou reconstrução de si mesmo, de uma narração sempre a retomar, sempre passível de ser recomposta, mesmo para quem as palavras faltam...”. Aqui, reportamo-nos ao papel transformador da literatura.

Campos também nos revela que o processo de evolução ou mudança de situação, também ocorre com a maioria das personagens em outros momentos da peça:

Perna de Pau passa de dominante a dominado (aliás aniquilado); tio Gerúndio, quando solicitado, passa do repouso à ação; os três marujos superam a vacilação e o medo; Maribel, livre de seu perseguidor, encontra a herança do avô e ganha novos amigos; Pluft avança do isolamento e do medo à relativa coragem e ao relacionamento com o desconhecido. Apenas a mãe fantasma – vai ver que as mães são imutáveis – continua a fazer seus longos relatos telefônicos à Prima Bolha de Sabão e a cruzar a cena com seus indefectíveis pastéis de vento. (CAMPOS, 1998, p. 18).

Nesse sentido, a mesma autora afirma que a peça se refere a uma história de aprendizagem feita gradativamente em todo o desenvolvimento da trama. Nessa história, os

sentimentos como bondade e maldade, coragem e medo, perigo e proteção são controversos e relativizados. A questão da relativização é bem notória com as personagens Perna de Pau e os três marinheiros, tendo em vista que, mesmo sendo combatentes, não há um medo recíproco entre eles – pelo fato de serem humanos – entretanto, os quatro se amedrontam com um fantasminha por ser um ser sobrenatural. No que tange à personagem Mãe Fantasma, talvez sua não evolução se deva ao fato de ela representar, simultaneamente, uma mãe tradicional e liberal. Conforme nos explica Lopes (1997):

Mãe Fantasma reúne em si também, contraditoriamente, duas características: encarna a mãezona tradicional da década de 50, no que tange às aspirações e às expectativas sobre a educação das crianças, mas também a mãe despreendida da década seguinte, que estimula o filho a sair pelo mundo, a conhecer outras gentes, decepcionando-se com ele, quando este não corresponde ao figurino paterno imaginado por ela. (LOPES, 1997, p. 107).

Campos (1998) escreve ainda, sobre o traço de *nonsense*, peculiar no teatro de Maria Clara. Assim, explica que na peça *Pluft, o Fantasminha*, os elementos avião e telefone parecem anacrônicos e não se combinam com história de marinheiros, piratas e fantasmas. Contudo, a pesquisadora explica que esses elementos provocam humor e conferem à história uma indefinição do tempo. Essa atemporalidade pode ser um dos motivos de a peça estar em ascensão há sessenta anos, desde que estreou em 1955. Na visão de Zilberman (2005), há também um traço *nonsense* nos objetos do cotidiano apresentados na peça, tais como: chapéu, espartilho, que não provocam a ruptura com o universo infantil, já que a personagem criança os utiliza para brincar, recorrendo à sua imaginação.

Outro aspecto, também abordado, é a questão da linguagem verbal, tendo em vista que Maria Clara confere à palavra um papel tão importante quanto aos recursos visuais, pelo fato de traduzir, em poucos termos, conflitos e personagens. Ademais, o texto é, ao mesmo tempo, humorístico e poético, conforme podemos observar na cena em que Pluft vê algo inédito para ele – o choro de um humano:

Pluft – Que lindo! Que lindo! Que lindo!... Mamãe, mamãe... acode aqui... a menina está derramando o mar todo pelos olhos!
Mãe (*de dentro*) – Ela está chorando, meu filho.
Pluft – Que lindo é chorar, mamãe... Também quero!
Mãe (*de dentro*) – Fantasma não chora, Pluft. Senão derrete. (MACHADO, 2009, p. 158-159).

Acreditamos que essa passagem seja uma das mais belas do texto, assim podemos observar mais uma vez a qualidade estética dessa obra. Além disso, ela nos revela que o

contado de Pluft com um humano – Maribel – revelou ao protagonista o conhecimento das emoções humanas por meio de um ser, antes considerado sobrenatural, que o atemorizava. Dessa forma, o trecho possui qualidade estética não só pela beleza de sua tessitura, como também pela reflexão que ele nos proporciona.

Enfim, a obra traz ao leitor e ao espectador a capacidade de se surpreender, se divertir, e se encantar. Por meio do insólito e das figuras infantis, a peça nos apresenta uma mensagem de superação dos nossos medos, incertezas, inseguranças. Remetemos às palavras de Jaqueline Held, ao aduzir que:

Se o fantástico, a meio caminho do real e do irreal, é essa zona fronteira inatingível, crepúsculo, cão e lobo em que os contornos se misturam, esse ‘outro lado do sonho’ de que nos fala Hugo, esse reverso do espelho’ de Lewis Carroll, perspectiva em que o cotidiano toma outra aparência, em que vemos todas as coisas de maneira diferente, não mantém, por isso mesmo, estreita relação com a infância? (HELD apud LOPES, 1997, p. 56).

Em vista disso, *Pluft, o Fantasminha*, é uma obra de grande qualidade estética que encantou e continua encantando gerações por todo o mundo. Para Bajour (2012), nos lembraremos dos livros lidos em nossa infância durante toda nossa vida. Portanto, é necessário que nós professores escolhamos boas obras capazes de formar uma biblioteca interior em nossos alunos, a fim de abrir-lhes o mundo. Nessa perspectiva, é que pautamos nossa escolha nessa obra.

De acordo com Calvino (1993, p. 9), “Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza ainda não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los”. Isso nos leva a concluir que *Pluft, o Fantasminha* é, de fato, uma obra clássica, legitimando, assim, a nossa escolha.

3 TEORIA E PRÁTICA: PROJETO DE ENSINO DE LITERATURA

Neste capítulo, mostramos os caminhos metodológicos percorridos para a realização deste trabalho. Assim, apresentamos a maneira como os dados foram coletados e analisados, o espaço em que a pesquisa foi realizada, o perfil dos alunos e da professora pesquisadora, a sequência básica e os jogos teatrais, os instrumentos de pesquisa, bem como a natureza desta pesquisa.

3.1 A metodologia da pesquisa

Entende-se por metodologia o conjunto de regras estabelecidas para a realização de uma pesquisa. Para Messias, metodologia “[...] é a forma de colher e analisar os resultados obtidos no processo de coleta de dados.” (MESSIAS, 2012, p. 22).

É sabido que pesquisa científica é um conjunto de processos empregados pela ciência para obtenção do conhecimento e, dessa forma, estabelece e soluciona problemas. Nesse ínterim, esta pesquisa tem o intuito de contribuir para os estudos do letramento literário, suas práticas e sua mediação no ensino escolar, de modo a promover uma comunidade de leitores.

Lakatos e Marconi (1999) conceituam a pesquisa bibliográfica da seguinte forma:

Abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema em estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo que já foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas quer gravada. (LAKATOS; MARCONI, 1999, p. 73).

No que tange à elaboração deste trabalho, inicialmente realizamos uma pesquisa bibliográfica a fim de subsidiar os argumentos e procedimentos propostos. Logo, o presente estudo foi embasado teoricamente em livros, artigos científicos, monografias, ensaios, simpósios, dissertações, teses, seminários, dentre outros. Em seguida, desenvolvemos um projeto nos moldes da pesquisa-ação. Então, nos pautamos na pesquisa qualitativa.

Compreende-se a pesquisa-ação como aquela em que o pesquisador faz intervenções diretas na realidade que apresenta algum problema. Depois de identificá-lo, tenta solucioná-lo através da prática. Conforme aduz Xavier, “Nesse tipo de investigação, o cientista pesquisa

enquanto age, propõe mudanças que são aplicadas por ele mesmo” (XAVIER, 2012, p. 47). No mesmo sentido, Thiollent (1986, p. 14) conceitua a pesquisa-ação da seguinte maneira:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Dessa forma, nossa pesquisa-ação focou as práticas de leitura literária do texto teatral, mediadas pelo professor, a fim de promover o letramento literário. Para tanto, foram utilizadas oficinas de leitura do texto teatral, embasadas metodologicamente na sequência básica de Rildo Cosson (2012) e nos jogos teatrais na sala de aula (SPOLIN, 2012). Essas metodologias permitem aos sujeitos envolvidos não só agirem de forma participativa, mas também refletirem sobre elas.

Para a concretização deste estudo, utilizamos uma pesquisa com abordagem qualitativa com caráter etnográfico, usando metodologias da pesquisa-ação, com análise descritiva e analítica a respeito do resgate da literatura na escola básica por meio da mediação do professor em eventos de letramento literário com o foco no gênero teatral. Projeto este que foi desenvolvido pela professora/pesquisadora em uma turma de 6º ano, em uma escola de Ensino Fundamental da rede pública estadual de Rio Verde – Goiás, durante o primeiro semestre de 2015. Pelo fato de se tratar de uma pesquisa que abrange seres humanos, o projeto foi, primeiramente, submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFU.

Após a aprovação pelo referido comitê, o projeto foi realizado, mas somente após o consentimento de todos os envolvidos. Para tanto, fizemos uma reunião na qual apresentamos o projeto à direção da escola, aos responsáveis pelos alunos- participantes e, aos alunos-sujeitos da pesquisa. Após aceitarem participar do estudo, apresentamos aos responsáveis pelos alunos o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE, anexo A) e também apresentamos aos alunos o termo de assentimento para o menor (anexo B) para que ambos assinassem, o que ocorreu a contento.

Caso algum pai ou menor se opusessem a assinar, ou, porventura deixasse de assinar tais documentos, seria automaticamente excluído da pesquisa. Ademais, todos foram orientados que a pesquisa poderia ser suspensa ou encerrada, se nenhum dos pais ou responsáveis concordassem com o estudo, ou se deixassem de assinar o TCLE, ou ainda por desistência deles a qualquer etapa de realização deste trabalho, o que não resultaria em

nenhum prejuízo ou coação. Não tivemos nenhum desses problemas, dessa forma não houve desistência, suspensão, nem encerramento da pesquisa antes do tempo.

Como nos pautamos na pesquisa qualitativa, nos moldes da pesquisa-ação, elaboramos e desenvolvemos algumas atividades subsidiadas metodologicamente na sequência básica de Rildo Cosson (2012) e nos jogos teatrais de Viola Spolin (2012), sobre os quais discorreremos a seguir.

3.2 A sequência básica e os jogos teatrais

Conforme dissemos anteriormente, o ensino de literatura na escola básica tem se dado muito aquém do que é desejado, posto que a literatura escolarizada não tenha priorizado as singularidades do texto literário. Tais equívocos podem ser decorrentes da falta de instrumentalização do uso da literatura. Por isso, pautamos nossa pesquisa nos postulados do letramento literário. Para sistematizar a leitura literária, Cosson (2012) propõe a metodologia da sequência básica a qual instrumentaliza a literatura por meio de atividades de leitura e interpretação de textos literários. Assim, escolhemos tal procedimento pelo fato de ser uma metodologia voltada para o ensino de literatura no ensino fundamental e estar em consonância com os preceitos do letramento literário.

A aludida sequência básica é constituída por quatro passos, quais sejam: motivação, introdução, leitura e interpretação. Em síntese, passamos a discorrer sobre cada passo constituinte da sequência básica e de que maneira elaboramos e aplicamos esse procedimento.

O primeiro passo é a *motivação*. Esse momento prepara o aluno para entrar no texto. Geralmente se dá de forma lúdica, com objetivo de incitar a leitura proposta. Nessa etapa, juntamente com o aluno Luiz Henrique Cabral, encenamos o texto teatral *O príncipe desencantado*, de Flávio de Souza. Para tanto, os alunos foram levados para o salão social da escola, sem saber o que ocorreria e, dessa forma, a dramatização foi uma surpresa para eles. Após, a dramatização, fizemos uma roda de conversa sobre o assunto da peça, indicando aos alunos o aspecto lúdico de um texto teatral, bem como evidenciando que o texto teatral poderia ser encenado por qualquer pessoa, inclusive, por eles - alunos. A peça teve uma boa aceitação e, por consequência, incitou a leitura do texto teatral *Pluft, o Fantasminha*, por ser, também, um texto pautado no humor.

A introdução é o segundo passo da sequência básica e tem por finalidade apresentar brevemente o autor e a obra, justificar a escolha do texto e apresentar fisicamente a obra, fazendo a leitura do paratexto e do prefácio do livro. Dessa maneira, fizemos a apresentação

do livro *Pluft, o Fantasminha e outras peças*, da autora Maria Clara Machado, ressaltando a relevância da autora para a arte dramática nacional. Mostramos, também, fotos da autora e da peça, a fim de incentivar a leitura. Para tanto, utilizamos o recurso do computador e data show.

O terceiro passo consistiu na leitura da obra literária. Foi sugerido que a leitura acontecesse fora da escola. Todavia, iniciamos a leitura em sala de aula, a fim de que o aluno tivesse curiosidade pelo texto e quisesse ler o restante em casa. Houve também orientações salientando a necessidade dos intervalos de leitura²¹ para o acompanhamento do professor. Nestes intervalos são feitas discussões e inferências, que são essenciais para que o aluno não perca o interesse no decorrer da leitura.

Por fim, a última etapa foi constituída pela interpretação da obra lida. Ela aconteceu em dois momentos distintos: um momento interno e outro externo. O momento interno se referiu à decifração, ou seja, “[...] o encontro do leitor com a obra”. Trata-se da apreensão global da obra que ocorre após a leitura. Já o momento externo é a “[...] concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade”, ou seja, é registro da interpretação (COSSON, 2012, p. 65). É nesse momento no qual se efetivará o procedimento da escrita em interação com a literatura, como asseveram Paulino e Cosson (2009).

O momento externo foi proposto em três etapas. Primeiramente, o momento externo foi desenvolvido, nos intervalos de leitura anteriormente elencados, conjuntamente com as atividades de leitura, porque, tal qual Cosson (2012), compreendemos que podemos misturar a leitura e a interpretação, de acordo com os objetivos do letramento literário. Já a segunda etapa, refere-se à produção textual escrita, na qual o aluno refletiu sobre a obra lida e externou sua interpretação. Já o terceiro momento, trata da dramatização da obra trabalhada, na qual analisamos os efeitos da performance para recepção do texto teatral pelos alunos. Em ambos os momentos, houve a interpretação individual e a ampliação dos sentidos construídos individualmente, por meio do compartilhamento de suas interpretações, com o intuito de construir uma comunidade de leitores. Discorreremos a seguir sobre os jogos teatrais por estarem inseridos nesse terceiro momento.

Consoante Ramaldes (2015), os jogos teatrais, propostos por Viola Spolin, referem-se a uma metodologia improvisacional para uma prática de ensino e estudo do teatro, de modo que o desenvolvimento desses jogos contribui para a formação do ator a partir da prática

²¹ Os intervalos de leitura são atividades de leitura e interpretação, nas quais são feitas discussões e inferências sobre o texto literário lido.

teatral (RAMALDES, 2015). Todavia, a obra *Os jogos teatrais na escola* é dirigida aos professores da escola básica e nos apresenta exercícios que possibilitam aos alunos desenvolver suas habilidades performáticas e os levam a compreender o que é ser artista. Consequentemente, os jogos contribuem para o autoconhecimento dos alunos.

De acordo com Koudela (2012), muitos teóricos²² enfatizam a relevância do jogo na aprendizagem. Assim, explica que “[...] mais do que mera atividade lúdica, o jogo constitui-se como o cerne da manifestação da inteligência no ser humano” (p. 21), por isso, ela entende que os jogos teatrais são essenciais para se obter uma “escola alegre” (p.21). Rodari (1979) reforça Vygotski ao afirmar que os jogos são “[...] germes da imaginação criativa” (p.162) que se manifestam, principalmente, no mundo infantil. A propósito:

A brincadeira, o jogo, não é uma simples recordação de impressões vividas; mas uma reelaboração criativa delas, um processo pelo qual a criança combina entre si os dados da experiência no sentido de construir uma nova realidade, correspondente às suas curiosidades e necessidades. (RODARI, 1979, p.162-163).

Embora Spolin (2012) apresente uma sequência de oficinas com jogos teatrais variados, ela dá autonomia ao professor de fazer a escolha dos jogos com os quais deseja trabalhar, desde que cada sessão de jogos tenha início, meio e fim, ou seja, comece com jogos de aquecimento para depois introduzir os jogos teatrais.

Nessa perspectiva, planejamos trabalhar com os jogos teatrais na sala de aula, principalmente, durante os ensaios da peça escolhida que ocorreriam no contra turno. Planejamos jogos de aquecimento, jogos sensoriais e jogos que trabalham com os elementos dramáticos, tendo em vista que não só exploram conceitos e possibilidades da linguagem teatral, mas também, e especialmente, articulam teatro e educação, evidenciando as particularidades de cada uma dessas instâncias e apresentando novos aspectos ao professor.

Os pontos essenciais dos jogos teatrais são o foco, a instrução e a avaliação. O primeiro, além de manter o jogo em movimento, é também o meio de alcançar o objetivo do jogo. Já a instrução conduz o jogo em direção ao foco. Por fim, a avaliação vem na perspectiva de contabilizar o que foi apreendido ou realizado durante o jogo. No decorrer desses jogos teatrais desenvolvidos no espaço da pesquisa, a avaliação foi feita por meio de gravações em áudio e registros no diário de campo da pesquisadora.

²²A autora cita Rousseau, Dewey, Piaget e Vygotski.

3.3 O espaço da pesquisa: conhecendo a escola

A instituição de ensino em que esta pesquisa-ação foi realizada se situa na região central de Rio Verde – Goiás. Todavia, recebe a maioria de seus alunos de bairros periféricos da cidade e da zona rural, sendo os alunos transportados por ônibus públicos subsidiados pela prefeitura municipal, pelo fato de não haver escolas nos referidos bairros. Trata-se de uma instituição pública da rede estadual, que atende atualmente 746 alunos, oriundos tanto da zona rural como da zona urbana. Além disso, a escola é inclusiva, por isso, atende alunos portadores de diversas necessidades especiais.

Figura 1: Fachada da escola



Fonte: Fotografada pela autora (2015).

Nos turnos matutino e vespertino, o colégio atende à demanda do Ensino Fundamental de terceiro e quarto ciclos, ou seja, há turmas regulares de 6º ao 9º ano. Já, no turno noturno, funciona a Educação para Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Médio. No turno matutino, há oito salas de aula em funcionamento, sendo que há duas turmas de 6º ano, duas de 7º, duas de 8º e duas de 9º ano. No turno vespertino, há nove salas de aula, sendo três turmas de 6º ano e mais

duas turmas de cada ano/série do Ensino Fundamental fase II. No período noturno, há quatro turmas de EJA – Ensino Médio, sendo uma turma de cada período.

O colégio possui um quadro de 22 professores em exercício, sendo que 14 são concursados e os demais são contratados temporariamente pelo governo do estado. Ademais, há outros professores lotados em outras funções, a saber: uma diretora, uma vice-diretora, três coordenadoras pedagógicas, sendo uma por turno, três professoras de apoio (ensino especial), três intérpretes de LIBRAS, uma bibliotecária e uma tutora pedagógica.

Além das salas destinadas às aulas, a instituição possui uma quadra descoberta, um pátio médio, uma biblioteca pequena, uma secretaria, uma sala de atendimento educacional especial²³ (AEE), uma sala de coordenação, um laboratório de informática, banheiros femininos e masculinos para os alunos e banheiros femininos e masculinos para professores. Há, ainda, um salão social, relativamente amplo, que é utilizado para eventos na escola.

A professora/pesquisadora atua nessa referida instituição como professora nos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, desde janeiro de 2008. É importante ressaltar que o local de pesquisa foi determinado pelo próprio curso de mestrado em Letras – Proletras. Um dos requisitos do curso de pós-graduação consistia na necessidade de que o trabalho final de curso fosse desenvolvido em uma turma do ensino fundamental da qual o(a) pesquisador(a) fosse o professor de língua portuguesa regente da turma.

3.4 Conhecendo a turma: o perfil dos alunos

A pesquisa foi desenvolvida em turma de 6º ano, do Ensino Fundamental, no turno matutino. A sala é composta por 34 alunos, sendo que 15 meninas e 19 meninos, com idade entre 10 e 12 anos²⁴. Dentre estes, há três alunos portadores de necessidades educacionais especiais²⁵. No geral, as crianças são muito agitadas e não muito comportadas, porém são, em sua maioria, participativas.

Como ainda estávamos no primeiro bimestre letivo, ainda tínhamos problemas de comportamento dos alunos, pelo fato de as regras e limites serem trabalhados e estabelecidos naquele bimestre, por meio de combinados coletivos. Assim, os alunos ainda estavam em

²³ Nesta sala são realizadas aulas de reforço com os alunos portadores de necessidades especiais.

²⁴ De acordo com o artigo 2º da Lei n.8.069/1990, “Estatuto da Criança e do Adolescente”, considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos.

²⁵ Há uma aluna deficiente física e dois alunos deficientes mentais, para eles há uma professora de apoio que os auxilia durante as aulas.

adaptação com regras da escola e da professora, por isso ainda tivemos problemas de indisciplina.

Além disso, os alunos se encontravam em um momento muito difícil e especial para eles, que é a transição do ensino fundamental de primeira fase para a segunda fase, o que demandou, também, a mudança de escola. É um momento delicado, uma vez que os alunos deixam uma escola pequena, na qual tinham somente um(a) professor(a) e menos disciplinas escolares para uma escola maior na qual precisam cursar 9 disciplinas, com 9 professores diferentes e com um tempo pré-determinado. Além disso, os alunos estão crescendo e, por isso, não se consideram mais crianças, mas ainda não são adolescentes. Nessa via, observamos que estão em conflito com eles mesmos, e cabe, ao professor, agir com afetividade e prudência para desenvolver suas aulas, respeitando o momento dos alunos.

Destacamos também que, embora tenha havido percalços para o desenvolvimento da pesquisa, a turma concluiu todas as etapas a contento.

Figura 2: A turma



Fonte: Fotografada pela autora (2015)

3.5 O perfil da professora/pesquisadora

Tendo em vista que o presente trabalho tenha sido elaborado nos moldes da pesquisa-ação, metodologia na qual “[...] o cientista pesquisa enquanto age, propõe mudanças que são

aplicadas por ele mesmo,” (XAVIER, 2012, p. 47) a professora/pesquisadora elaborou a presente pesquisa e a aplicou em uma de suas turmas na qual é professora regente, com o intuito de promover as mudanças necessárias para propiciar o letramento literário. De sorte, que a pesquisadora é simultaneamente a professora.

Salienta-se que a pesquisa-ação proporciona certa liberdade de elaboração e registro. Por isso, este tópico foi redigido em primeira pessoa do singular, embora todo texto tenha sido escrito em primeira pessoa do plural, pelo fato de ele objetivar traçar o perfil social da professora – que é também a pesquisadora – enquanto profissional da educação em língua portuguesa e literatura.

Figura 3: A professora



Fonte: Leão (2015).

Tenho 34 anos, sou casada e ainda não tenho filhos. Trabalho na Educação há onze anos em sala de aula, sendo dez anos como professora efetiva. A minha formação acadêmica é em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas literaturas. Iniciei minha carreira em 2003, lecionando língua inglesa no ensino fundamental e médio. Em 2004, comecei a lecionar língua portuguesa e permaneço ministrando essa disciplina até hoje.

Sempre gostei de literatura, desde minha tenra infância, mas acredito que pude desenvolver melhor esse gosto, tanto em minha educação básica como na graduação, por meio

de projetos artísticos desenvolvidos nas minhas instituições de ensino. Desses projetos, destaco os de teatro e coral. Eu já acreditava, por meio de minha experiência empírica, que as artes, principalmente a literatura, atuam como construtoras de sentidos e da identidade do ser humano.

Trabalhei com a disciplina de literatura somente nos anos de 2006 e 2007, no primeiro ano do ensino médio. Todavia, comecei a desenvolver projetos de literatura desde que comecei a lecionar língua portuguesa no Ensino Fundamental, ou seja, desde 2004. Sempre acreditei na essencialidade da literatura para a formação do ser humano. Assim, executei vários projetos de leitura literária na escola os quais consistiam, basicamente, na leitura de uma obra literária por bimestre letivo. Alguns, em formato de concurso cultural, outros em formato de prova, ou resumo de obras etc. Embora não fosse sempre a maneira ideal de se trabalhar com a literatura na escola, ainda era positivo esse trabalho, por proporcionar aos alunos, uma leitura literária.

Em 2008, iniciei o projeto de leitura de poemas “Sarau literário: a magia das palavras”²⁶. Por meio desse projeto de poesia, ainda tenho conseguido manter a literatura presente em minha escola, visto que não há a disciplina de literatura na rede estadual de Goiás. Dessa forma, idealizei e organizo, com a ajuda dos demais professores de língua portuguesa, esse projeto que consiste no trabalho com poemas em todas as turmas da escola. Fazemos um trabalho que se inicia com a escolha, leitura e interpretação de poemas e culminam em um espetáculo que abrange não só recitais, como também o teatro e a música. Dessa forma, mantenho minha paixão pela arte literária, considerando o impacto que ela pode ter em nossas vidas.

Nos anos de 2010 e 2011, executei o projeto de teatro na escola. Nessa proposta, eu ministrava aulas de teatro no turno vespertino com os alunos do ensino fundamental do turno matutino. Era um projeto extraclasse e montamos o grupo teatral “Os amadores”. Fizemos várias leituras literárias, jogos teatrais e dramatizações nesse período em que o projeto foi executado. Obtivemos muito sucesso, entretanto, todos os projetos de arte foram suspensos pelo governo estadual, restando somente os projetos de educação física.

Mesmo gostando muito de literatura, fui, paulatinamente, deixando a leitura de obras literárias de lado, contentando-me somente em trabalhar na perspectiva dos gêneros

²⁶Projeto realizado há seis anos no colégio estadual em que a professora/pesquisadora leciona, no terceiro semestre letivo e está na sua 6ª edição. A cada ano, o projeto tem sido aperfeiçoado e já é uma tradição na referida escola. A professora não só organiza o referido evento, como também elabora o cerimonial em forma de poema e apresenta o evento, além de trabalhar com poemas em suas turmas como os demais professores de Língua Portuguesa fazem neste período.

discursivos em sala de aula. Devido às grandes pressões e dificuldades que nós professores do ensino básico enfrentamos, fui me desmotivando e cheguei a pensar em deixar o magistério, por isso, cursei outra faculdade e me graduei em Direito.

Entretanto, inesperadamente, fui aprovada no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – e isso possibilitou que eu resgatasse a literatura em minha vida, e, principalmente, em minha prática docente, por meio das orientações do meu projeto de pesquisa e das disciplinas referentes ao ensino de literatura *Leitura do texto literário* e *Literatura infantil e juvenil* - ambas ministradas, com excelência, pelo professor João Carlos Biella. Não sou a mesma professora após cursar essas disciplinas. Tenho agora novas concepções e fundamentações teóricas as quais utilizei e continuarei utilizando em minha prática pedagógica no ensino básico. Esse encantamento pela literatura que esse docente nos transmitiu, resgatou em mim a paixão pela literatura e me recordou sobre a essencialidade da literatura no ensino básico. Por isso, escolhi a literatura como grande área para executar meu projeto de pesquisa e desenvolver minha dissertação.

3.6 Os instrumentos de coleta da pesquisa

Como fizemos uma pesquisa de caráter social e qualitativo, na perspectiva da pesquisa-ação, os instrumentos de coleta e registro não exigiram uma forma fixa, de modo que puderam ser flexíveis, conforme assevera Thiollent (1986, p.64) “[...] os grupos podem fornecer informações que não estavam previstas, o que permite aumentar a riqueza das descrições”. De modo que, esses instrumentos possibilitaram aos sujeitos envolvidos não só a ação e participação, como também, a reflexão dos resultados. Dessa forma, utilizamos os seguintes instrumentos: uma sondagem inicial, o portfólio, as rodas de conversa, os diários dos participantes, o diário de campo e as filmagens. Alguns já previstos, outros, inseridos no decorrer da pesquisa.

Após apresentarmos o projeto para a comunidade escolar e sua posterior aceitação, fizemos uma sondagem inicial com os alunos, a fim de estimular a participação no projeto e diagnosticar a situação de leitura da turma e sua relação com o teatro. Para tanto, elaboramos atividades orais, utilizando, como texto gerador de discussão, a música “Era uma vez”, de Toquinho. Posteriormente, entregamos um questionário diagnóstico a fim de registrar o que fora discutido em sala. Nesse diagnóstico, elaboramos questões abertas e fechadas, sendo que, a maioria delas exigiu uma justificativa, ou seja, uma explicação, a fim de que os alunos

exercessem um papel ativo na investigação, em consonância com os ensinamentos de Thiollent (1986).

As “explicações” são sugeridas aos respondentes para que tenham um papel ativo na investigação. As “explicações” consistem em sugerir comparações ou outros tipos de raciocínios não-conclusivos que permitam aos respondentes uma reflexão individual ou coletiva a respeito dos fatos observados e cuja interpretação é objeto de questionamento. (THIOLLENT, 1986, p. 65).

Utilizamos a sequência básica para sistematizar a literatura em sala de aula, por ser um procedimento direcionado para o ensino de literatura no ensino fundamental, embasado nos postulados do letramento literário. Os quatro passos que constituem esta sequência (motivação, introdução, leitura e interpretação) são estruturados por meio de atividades sistematizadas orais e escritas e produções textuais. Para coletar os dados e registrar todo o procedimento da sequência básica, utilizamos a técnica do portfólio²⁷, tendo em vista que tal perspectiva “[...] oferece ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas em um curso, ao mesmo tempo em que permite a visualização do crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais com os últimos, quer seja do aluno, quer seja da turma.” (COSSON, 2012, p. 48-49).

As rodas de conversa foram utilizadas para estimular a participação oral dos alunos e acompanhar as discussões, verificando a opinião dos alunos sobre os temas trabalhados na sequência básica. Esse momento foi muito importante para desenvolver, nos alunos, um diálogo respeitoso entre eles, bem como entre os alunos e a professora/pesquisadora, por meio uma escuta sensível, com respeito à fala do outro. Os temas foram retomados, quando necessário. Essa etapa, a da roda de conversa, foi registrada por meio de gravações em áudio e analisadas no diário de campo da professora/pesquisadora.

Também utilizamos, como instrumento, os diários dos participantes no projeto denominado como diário de classe. O diário consistiu no registro das percepções dos alunos em duas etapas: em forma de diário de leitura escrito e em forma de avaliação individual das atividades, feitas ao final de cada atividade desenvolvida nas oficinas. Tal instrumento possibilitou à professora/pesquisadora acompanhar a avaliação das atividades que elaborou, bem como, perceber a subjetividade da leitura dos alunos.

O diário de prática foi o instrumento no qual registramos os questionamentos e as dúvidas dos alunos, bem como nossas próprias dúvidas e inseguranças. Nele, também fizemos

²⁷Portfólio: designa o conjunto de trabalho de um artista, fotos de ator ou modelo para a divulgação entre clientes. Cosson (2012) afirma ter tomado esta técnica emprestada das áreas de publicidade, finanças e artes visuais.

nossas reflexões sobre a pesquisa e analisamos os dados coletados. Portanto, foi uma importante ferramenta para o desenvolvimento deste estudo. Por fim, a junção de todos os instrumentos mencionados, ajudou-nos a verificar se nossos objetivos foram alcançados.

4 AVALIANDO A EXPERIÊNCIA

Entendemos como Cosson (2012), que a literatura é “[...] uma experiência e não um conteúdo a ser avaliado” (p. 113). Por esse ponto de vista, nossa proposta foi centrada na leitura literária feita pelo aluno e não em sua avaliação. Por esta razão, nossa avaliação se constituiu no registro, descrição e análise dos dados coletados. Para tanto, visamos não apenas refletir sobre as nossas dificuldades e as dos alunos, como também em tentar superá-las. Além disso, procuramos valorizar os acertos, tanto os nossos quanto os dos alunos, com intuito de ampliá-los.

Dessa forma, nossa análise e reflexão nos possibilitaram mudar nossa prática docente em sala de aula. Descreveremos, a seguir, cada passo que trilhamos neste estudo, bem como refletiremos sobre cada um deles. Para refletirmos e analisarmos sobre algumas situações-problema faz-se necessário, primeiramente, diagnosticá-las. Por isso, iniciaremos este capítulo percorrendo sobre a sondagem com a qual iniciamos nosso trabalho.

4.1 A sondagem inicial

Após a aula introdutória do projeto, iniciamos a sondagem inicial. Planejamos a etapa para duas horas/aula, porém foram necessárias três horas/aula para sua realização. Tivemos três objetivos com a sondagem, os quais consistiram em: estimular a participação no projeto, diagnosticar a situação de leitura da turma e diagnosticar a relação do aluno com o teatro.

Iniciamos nossas atividades²⁸ no dia 12/03/2015. Para tanto, levamos as crianças para o laboratório de informática e exibimos o clipe²⁹ da música “Era uma vez”, de Toquinho, gravada por Sandy e Júnior. Os alunos assistiram ao clipe por duas vezes, ouvindo e acompanhando a letra da música. Utilizamos a letra da música como texto gerador para a roda de conversa da sondagem inicial. Assim, questionamos os alunos sobre a temática da música e eles responderam que era a amizade, felicidade. Após esse diálogo inicial, apresentamos um karaokê da música para que os alunos cantassem. Os alunos cantaram de forma animada e participativa.

²⁸ Atividades diagnósticas disponíveis no apêndice A.

²⁹ Clipe disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=1DBdgySKoQs>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

Como no dia 13/03/15 não houve aula, pois era dia coletivo³⁰, só retomamos a sondagem na segunda-feira seguinte, dia 16/03/15. Iniciamos a aula, reiniciando a roda de conversa. Para tanto retomamos a letra da música “Era uma vez”. Em seguida, conversamos sobre o título e o assunto da música, de modo que os alunos perceberam a relação entre a letra da música e a contação de histórias. Então, começamos a perguntar sobre a relação dos alunos com a leitura de histórias e eles responderam, oralmente, e com bastante entusiasmo, pois gostam de se expressar oralmente.

Quando indagamos sobre quem gostava de ler histórias, somente 12 alunos disseram que sim. Questionamos também o porquê de gostarem de ler e obtivemos respostas tais como: “Porque ajuda em nosso conhecimento”, “Porque faz a gente viajar”. Dessa forma, pudemos perceber que apenas um terço da turma gostava de ler. Portanto, confirmamos nossa hipótese de que a maioria dos alunos não gostava de ler. Questionados sobre os motivos de não gostarem de ler, os adolescentes responderam que preferiam assistir a filmes, jogar videogames, ou navegar na internet, pois acham essas atividades mais divertidas.

Na sequência, passamos a questionar sobre o teatro e se eles sabiam que o teatro era uma forma artística de se contar histórias. A maioria respondeu que sim. Então, perguntamos o que entendiam por teatro e obtivemos as seguintes respostas³¹:

Victor³²: O teatro é assim, a mesma coisa que você lê e entendê [sic]... assim você entende e demonstra para as pessoas.
 Professora: Alguém tem uma opinião diferente?
 Jorge: O teatro é uma peça.
 Professora: Como assim, uma peça? Explique melhor.
 Jorge: Uma peça é uma coisa que as pessoas montam para apresentar.
 Professora: Como assim apresentar?
 Jorge: Tipo [sic]...explicar uma história, fazendo ela.
 João: Uma produção artística.
 Professora: Como assim uma produção artística?
 Ana: Você lê uma história, grava ela [sic] na sua cabeça e conta para as pessoas entender.

Assim, formulamos conjuntamente um conceito simples e preliminar do que seria teatro: “Texto escrito para ser representado por atores”. Anotamos esse conceito na lousa e posteriormente transcrevemos para um cartaz que fixamos na sala. Em seguida, convidamos e desafiamos os alunos a participarem do nosso projeto. Explicamos que faríamos a leitura de

³⁰ Trata-se de um momento mensal, destinado à reunião escolar, na qual estão presentes todos os funcionários da escola, bem como representantes de pais e de alunos, para discutirem problemas inerentes à instituição e buscar possíveis resoluções. No mês de março, esse momento coletivo foi realizado nos dias 13 e 14.

³¹ Respostas transcritas de gravações em áudio.

³² Para preservar a identidade dos alunos, os nomes citados são fictícios.

alguns textos teatrais, faríamos jogos teatrais e encenaríamos uma peça. Alguns alunos se mostraram empolgados em encenar a peça para a escola toda.

Quando questionamos se alguém já havia participado de uma peça teatral, cerca de uns dez alunos responderam que sim, e cada um nos contou, de forma entusiasmada, qual foi a peça da qual participou, que personagem representou e onde ocorreu a encenação, se gostou de participar ou não. Perguntamos também aos alunos que ainda não participaram de nenhuma peça, se gostariam de participar. Três alunos responderam que sim.

Então, explicamos aos alunos que não era só atuando que participávamos de uma peça, mas que havia várias formas de participar: lendo o texto, apresentando ideias para a montagem, ajudando a construir os cenários e figurinos, escolhendo as músicas, dentre outras. Após essa explicação, mais cinco alunos demonstraram interesse em participar da peça.

Após a troca de experiências, realizada na roda de conversa, na aula seguinte, realizada no dia 17/03/15, os alunos registraram suas respostas em um questionário diagnóstico e os dados levantados serão descritos a seguir.

O referido questionário foi respondido por 32 alunos. A primeira pergunta foi sobre quem gostava de ler e por qual motivo. Para nossa surpresa, contrariando o que havia sido dito oralmente, na roda de conversa, a maioria respondeu que sim, sendo 24 alunos (75%), os demais 8 alunos (25%) responderam que não. Inicialmente, tal resposta nos confundiu um pouco, pois não sabíamos se nossa hipótese, de que a maioria não gostava de ler, havia sido confirmada ou não, já que as respostas orais diferiram das respostas escritas. Porém, na medida em que avançamos na compilação dos dados das outras questões e sua posterior análise, a dúvida foi sanada.

Dos 24 alunos que disseram gostar de ler, verificamos que a maioria afirmou ler com um fim utilitário, por exemplo, para escrever melhor, para ajudar na aprendizagem. Somente 9 alunos (37%) afirmaram ler por prazer, ou seja, por achar divertido, por entrar no mundo da imaginação. Esse resultado confirma o que nos ensinou Perrotti (1989), que a literatura infantil tem sido utilizada com fins utilitários, descartando seu teor estético, justificando, assim, o desenvolvimento deste projeto que visa resgatar a leitura estética.

Ao questionarmos se alguém os incentivava a ler, 24 alunos (75%) responderam que sim. Esses afirmaram que a pessoa que mais os incentiva a ler é a mãe (62%), seguidos pela professora (25%). Desse modo, pudemos concluir que hoje não falta o incentivo à leitura, falta, porém, a sedução, a paixão por ela, e isto é o que almejamos resgatar. Entretanto, uma resposta chamou muito nossa atenção, por revelar exatamente o oposto disso. “Ninguém me

incentiva a ler. Leio por livre espontânea vontade, simplesmente, porque gosto.” Todavia, houve apenas esta resposta nesse sentido.

A terceira pergunta sanou a dúvida que tivemos no início desta análise. Ao responderem o que mais costumavam ler, a maioria respondeu que preferia gibis (30%), seguidos pela internet (26%). Os livros literários apareceram, somente, com (17%) da preferência de leitura. Compreendemos, dessa forma, que os alunos até gostam de ler, porém os livros literários não são os preferidos para a leitura. A maioria dos alunos não frequenta a biblioteca escolar (19 alunos – 60%). Acreditamos que, dentre os 13 alunos (40%) que afirmaram frequentar a biblioteca, estão inseridos os 12 alunos que declararam, oralmente, que gostavam de ler histórias. Ao responderem quais foram os livros da biblioteca que esses alunos já leram, a resposta foi a seguinte: cinco alunos elencaram vários livros, dois disseram ler gibis, e sete afirmaram ter lido, somente, um livro. Logo, constatamos que mesmo os alunos que gostam de ler, ainda leem pouco.

Questionamos, também, se já haviam lido um livro literário neste ano. Somente 12 alunos (37%) responderam que sim, enquanto a maioria respondeu que não (20 alunos – 63%). Essas declarações, mais uma vez, confirmaram nossa hipótese. Além disso, os alunos responderam qual foi o livro que cada um mais gostou de ler e por qual razão. A partir dessas respostas, chegamos à conclusão de que a preferência da maioria é pelos contos de fadas (9 alunos – 43%), histórias engraçadas/ divertidas (7 alunos – 34%) e histórias de ação e mistério (5 – 23%). A par dessas informações, acreditamos que fizemos uma boa escolha em eleger a literatura como a grande área de nosso estudo, pois esses dados confirmaram a necessidade de se trabalhar com o texto literário nas escolas.

Por último, os alunos responderam às questões que visaram diagnosticar qual era a relação deles com o teatro. Iniciamos essa etapa, perguntando se já haviam lido algum texto teatral, qual o título do texto e se haviam gostado. A maioria respondeu que nunca leu um texto teatral (24 alunos – 75%). Os que disseram que sim (8 alunos – 25%) afirmaram ter gostado da leitura. Então, perguntamos se gostavam de teatro e a maioria respondeu que sim (24 alunos – 75%) e justificaram que era divertido, legal, interessante. Somente 8 alunos (25%) declararam que não gostavam e se justificaram dizendo que achavam chato, ou porque não gostavam de ler. Essas respostas reforçam, também, que fizemos a escolha certa do gênero teatro para desenvolvermos nosso projeto, pois, embora os alunos gostem de teatro, a maioria nunca leu um texto teatral.

Verificamos que 29 alunos (91%) já assistiram a alguma peça teatral e gostaram do que assistiram. Desses alunos, 26 (82%) assistiram à peça na escola, sendo que, somente

quatro já estiveram em um teatro. Acreditamos que isso se deva ao fato de que em Rio Verde não tenha teatro. Entretanto, a primeira resposta comprova que a escola tem proporcionado cultura aos alunos, ou seja, reforça o papel da escola enquanto agente do letramento literário.

Ademais, indagamos se sabiam como uma peça teatral era montada. A maioria respondeu que não (22 alunos – 69%). Acreditamos que os dez alunos que responderam que sim (31%), correspondem aos que disseram, oralmente, que já haviam participado de peças teatrais, tendo em vista que souberam explicar como uma peça é montada. Por fim, perguntamos aos alunos, se gostariam de participar de alguma peça teatral e a maioria respondeu que sim (18 alunos – 56%), justificando com respostas positivas, por exemplo, por achar divertido, por gostar de atuar, porque deseja se tornar atriz/ator quando crescer. Somente uma aluna disse que gostaria de participar não como atriz, mas ajudando em outras funções.

Esse resultado nos surpreendeu, tendo em vista que, oralmente, somente, treze alunos disseram que não gostariam de participar, entretanto, verificamos que o número aumentou. Os alunos que declararam não querer participar (14 alunos – 44%) se justificaram com afirmações como: preferir somente assistir, ter dificuldades para decorar falas e serem tímidos, dentre outras.

Para Thiollent (1986) os questionários, na pesquisa-ação, trazem informações que serão analisadas e discutidas e seu processamento adequado “[...] sempre requer uma função argumentativa dando relevo e conteúdo social às interpretações.” (p. 65). Dessa forma, a sondagem inicial, tanto de forma oral como escrita, possibilitou-nos comprovar algumas hipóteses que nortearam a elaboração das atividades do projeto que aplicamos, por meio da análise de alguns dados fornecidos e explicados pelos alunos.

4.2 O procedimento da sequência básica

Sabemos que promover o letramento literário é um grande desafio. Todavia, assumimos os riscos desse desafio e nos propusemos resgatar a literatura na escola básica em eventos de letramento literário em que o teatro foi o foco. Para tanto, necessário se fez que observássemos as práticas que possibilitam o desenvolvimento do letramento literário, as quais são: o contato direto do leitor com a obra, a construção de uma comunidade de leitores, a ampliação do repertório literário, e a execução de atividades sistematizadas e contínuas (PAULINO; COSSON, 2009). Assim, utilizamos o procedimento da sequência básica (COSSON, 2012), pelo fato de ela contemplar todos esses critérios, de modo a atuar como

subsídio para desenvolver o letramento literário, além de ser uma metodologia voltada para o ensino fundamental. Para o desenvolvimento dessa metodologia, escolhemos como texto principal a peça *Pluft, o Fantasminha* de Maria Clara Machado.

De acordo com Cosson (2012, p. 40), o processo de leitura literária é formado por três momentos: a antecipação, a decifração e a interpretação do texto literário. O primeiro refere-se “[...] às várias operações que o leitor efetua antes de penetrar no texto propriamente dito”. Já o segundo, trata-se de se “[...] entrar no texto através das letras e das palavras”. Por fim, o terceiro se refere às inferências que levam o leitor a criar os sentidos do texto, através de um diálogo entre leitor, autor e comunidade. O referido autor afirma que esses momentos do processo de leitura literária guiam o procedimento da sequência básica a fim de se promover o letramento literário. Tal procedimento é constituído por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Essas etapas foram descritas anteriormente, de forma sintética, porém foi necessário que as retomássemos a fim de analisarmos e refletirmos sobre a maneira como as planejamos e as executamos, tendo em vista os objetivos de cada uma delas.

4.2.1 A motivação

Conforme a própria terminologia já nos informa, a motivação é a etapa em que o mediador motiva os alunos a lerem o texto proposto, ou seja, é uma etapa em que se incita à leitura literária. Ao optarmos trabalhar com a peça *Pluft, o Fantasminha*, ficamos um pouco em dúvida a respeito de como escolher a melhor maneira para motivar os alunos a lerem a peça. Sabendo que, geralmente, essa etapa se dá de forma lúdica, resolvemos trabalhar um texto de mesmo gênero. Assim, planejamos encenar uma pequena peça humorística, e escolhemos o texto *O príncipe desencantado*, de Flávio de Souza, para dramatizarmos, e tivemos a ajuda do aluno do 9º ano Luiz Henrique. Essa etapa nos exigiu uma prévia preparação: ensaiamos a peça, durante uma semana, memorizamos as falas, criamos o cenário, alugamos os figurinos e escolhemos as músicas para a trilha sonora.

A motivação ocorreu no dia 18/03/15. No dia que antecedeu a apresentação da peça, avisamos aos alunos do 6º ano que não faltassem à aula no dia seguinte, pois teríamos uma surpresa para eles. A surpresa consistiu na dramatização da peça, tendo em vista que os alunos saíram de sua rotina de sala de aula e foram conduzidos ao salão social sem saberem o que ocorreria. Somente no espaço destinado, eles perceberem que era uma peça. Também foi inusitado perceber que os atores eram a própria professora/pesquisadora e um aluno de outra turma. Optamos por encenar a peça com o intuito de mostrar aos alunos que o texto teatral

poderia ser encenado por qualquer pessoa, inclusive, por eles – alunos. Os alunos gostaram muito da peça, riram bastante e se divertiram durante a apresentação.

Também pudemos verificar isso pelo diário de classe dos alunos e exemplificaremos com alguns trechos a seguir:

Gostei muito dessa aula, porque foi top [sic] ver a professora fantasiada. (A. C., 11 anos).

Gostei muito por que foi engraçado. (K. F., 11 anos).

Gostei muito por causa da surpresa do teatro. (W. J., 10 anos).

Gostei porque a professora Cleonice fez um papel muito engraçado. (P. A., 11 anos).

Foi muito engraçado. Eu amei a peça o cenário tudo foi inesquecível [sic]. (G. G. 10 anos).

Foi a melhor aula. (L. S. 10 anos).

Figura 4: O príncipe desencantado I



Fonte: Leão (2015)

Dessa forma, acreditamos que conseguimos alcançar o objetivo de motivar a leitura do texto teatral. Além disso, a dramatização nos possibilitou apresentar aos alunos outra manifestação cultural – o teatro – que por meio da voz, do corpo, da música etc., ampliou a relação do aluno com a literatura. De acordo com Paulino e Cosson (2009), essa é uma das práticas que consolidam o letramento literário.

Como tínhamos duas horas/aula na turma de 6º ano, planejamos realizar uma roda de conversa sobre o assunto da peça, indicando aos alunos o aspecto lúdico de um texto teatral, a fim de motivar a leitura da peça *Pluft, o Fantasminha*, por ser, também, um texto pautado no humor. Continuaríamos caracterizados e conduzirmos a discussão. Entretanto, esse momento só foi realizado no dia posterior, pois atendemos ao pedido da direção da escola para que estendêssemos a apresentação a todas as turmas do turno matutino. No total, fizemos quatro apresentações da peça. Os alunos riram muito e fomos bastante aplaudidos, o que nos leva a concluir que gostaram desse momento.

Figura 5: O príncipe desencantado II



Fonte: Leão (2015)

A roda de conversa aconteceu, então, no dia 19/03/2015, na sala de aula do 6º ano. Nessa etapa, falamos sobre o assunto da peça, por exemplo: o que provocava o humor, se o final foi feliz e para quem, a que personagem o texto se remetia, qual diferença entre a princesa da peça e as princesas dos contos tradicionais. Além disso, conversamos sobre o estereótipo negativo de mulher que o texto apresentou. Com o texto escolhido, foi possível promover a comparação com outros textos, a reflexão sobre o assunto e a troca de opiniões sobre a polêmica do comportamento da princesa. Dessa forma, pudemos perceber que contemplamos, mais uma vez, um dos critérios para que o letramento literário se efetive – a seleção dos textos. Tal momento é muito relevante para o letramento literário, pois quando o

professor faz uma boa escolha, está contribuindo para formação de um leitor crítico que refletirá seus saberes na sociedade.

Figura 6: O príncipe desencantado III



Fonte: Leão (2015)

Acreditamos que os nossos objetivos foram alcançados, pois os alunos ficaram mais entusiasmados para ler o texto objeto de ensino, após assistirem à peça proposta na etapa da motivação. Quando apresentamos para toda a escola, ampliamos nosso objetivo e proporcionamos aos demais alunos, um momento cultural e, embora isso tenha causado a fragmentação de nossa aula no 6º ano, acreditamos que conseguimos obter êxito. Portanto, pudemos, inclusive, refletir sobre a flexibilidade de nossos planejamentos.

4.2.2 A introdução

A segunda etapa da sequência básica é a introdução. Acreditamos que essa etapa contempla o momento de antecipação da leitura, conforme apresenta Cosson (2012), tendo em vista que antes mesmo de penetrar no texto, observamos os elementos que o compõe materialmente, bem como seus objetivos. O escritor em epígrafe nos ensina que a finalidade de tal etapa é apresentar o autor e obra. Todavia, é necessário que o façamos de maneira diferenciada. Por isso, resolvemos retomar o humor da peça assistida – *O príncipe*

desencantado, a fim de que percebessem a relação entre ela e a próxima peça objeto de leitura – *Pluft, o Fantasminha*. Utilizamos, então, como texto motivador a música *Rir é o melhor remédio*³³ gravada por Xuxa. Assistimos ao clipe no laboratório de informática, por meio do data show. Então, questionamos aos alunos se concordavam que rir era o melhor remédio e relacionamos o texto às peças.

Para introduzir a peça *Pluft, o Fantasminha*, fizemos alguns questionamentos orais, inquirindo se os alunos gostavam mais de textos tristes ou textos engraçados e a maioria disse preferir os textos engraçados. Perguntamos também se gostavam de textos sobrenaturais, se conheciam histórias de fantasmas, se os fantasmas eram sempre maus. Esse primeiro momento aconteceu em uma aula, no dia 20/03/15. Embora os alunos tenham conseguido responder às perguntas de forma satisfatória, alguns deles não gostaram da música que escolhemos para motivar a discussão. Percebemos isso, por meio da avaliação da aula feita pelos próprios participantes no diário de classe. Eles fizeram observações como “Não gostei porque essa música é de criancinha.” (A. C. – 11 anos); “Não gostei porque a música era de criancinha demais [sic]”. (I. K. – 11 anos). Acreditamos que tal posicionamento se justifique pelo fato de alguns alunos acreditarem que não são mais crianças e já se considerarem adolescentes. Contudo, o episódio serviu para que refletíssemos sobre as escolhas dos textos, adequadas à comunidade leitora.

Na sequência, mostramos a capa do livro *Pluft, o Fantasminha e outras peças* no data show e dissemos que aquele era o livro que iríamos ler, mas antes saberíamos um pouco sobre a autora do livro. Então, apresentamos uma pequena biografia da autora Maria Clara Machado, ressaltando a relevância da autora para a arte dramática nacional, também, mostramos várias fotos da autora, bem como suas principais obras.

Em seguida, apresentamos fisicamente a obra *Pluft, o Fantasminha e outras peças* e justificamos a escolha do texto, dizendo que a peça é um clássico da literatura infantil e já ganhou vários prêmios³⁴, além de ser bem divertida. Os alunos manusearam o livro, olhando suas fotos. Em seguida, fizemos, juntos, a leitura do paratexto do livro. Dessa forma, os alunos puderam ler o depoimento da atriz global Cláudia Abreu e acharam-no bem interessante. Concluíram, assim, que a peça era realmente relevante, já que uma atriz consagrada estava dizendo. Além disso, para incentivar a leitura da peça, mostramos, no data

³³ Clipe disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=4UkGI7vhr9k> . Acesso em 20 de jun. de 2014.

³⁴ Prêmio APCA, como melhor espetáculo amador e melhor autor nacional, em 1956. Atelier de Teatro de Caxias do Sul - 1962 – com melhor peça. Prêmio Sacy - Melhor autor nacional com a peça 1956. Foi transformada em filme em 1961. Em 1975 foi uma minissérie de TV produzida pela Rede Globo em parceria com a TV Educativa.

show, várias fotos sobre a peça dramatizada em momentos distintos. Mais uma vez, os alunos se motivaram por verem, nas fotos, atores e atrizes que conheciam da TV, inclusive, a própria atriz Cláudia Abreu em apresentações feitas em anos diferentes n'*O Tablado*.

Figura 7: Maria Clara Machado



Fonte: Site O Tablado³⁵

Figura 8: Pluft, o Fantasminha – O Tablado



Fonte: Site O Tablado³⁶

³⁵ Imagem disponível em: <<http://otablado.com.br/maria-clara-machado/vida/>>. Acesso em 10 de fev. 2015.

³⁶ Imagem disponível em: <<http://otablado.com.br/production/pluft-o-fantasminha-2013/>>. Acesso em 10 de fev. 2015.

Para concluir este momento, pedimos aos alunos que elaborassem coletivamente, uma frase falando sobre a importância do teatro para o mundo da imaginação e outra frase falando da importância da autora Maria Clara Machado para o teatro e para literatura no geral. Explicamos a eles que utilizaríamos essas frases em uma aula posterior. Sobre o teatro, eles elaboraram a seguinte frase: “O teatro é uma forma divertida de se contar histórias.” Sobre a autora escreveram assim: “Maria Clara Machado é a maior autora de teatro do Brasil.” Por fim, informamos a eles que após aquele momento em que souberam mais sobre a autora e sua obra, iniciariamos, na próxima aula, a leitura da obra *Pluft, o Fantasminha*. Os alunos se mostraram curiosos para efetivarem a leitura da obra.

Acreditamos que nossos objetivos em apresentar autor e obra foram alcançados. Verificamos, porém, que as atividades introdutórias com a música não agradaram muito a alguns alunos, pois consideraram a música muito infantil. Embora esse posicionamento tenha sido de menos da metade dos alunos, refletimos sobre a escolha dos textos adequados à comunidade leitora. Todavia, chegamos a essa reflexão somente após a aplicação e sua posterior análise. Compreendemos que analisar nossa prática docente e, principalmente nossas falhas no decorrer da execução do projeto, foi fundamental para nosso amadurecimento e crescimento profissional, tendo em vista que procuraremos não incorrer nos mesmos erros. Essa reflexão se trata de um dos benefícios que a pesquisa-ação nos proporciona.

4.2.3 A leitura

A terceira etapa é um dos momentos mais importantes da sequência básica, pois consiste na leitura efetiva da obra literária. Tendo em vista que essa metodologia visa sistematizar a leitura literária, Cosson (2012) acredita que a leitura literária, proposta pela escola, deve ser acompanhada pelo professor. Contudo, alerta-nos que o acompanhamento não deve ser confundido com policiamento, mas sim como uma forma de auxiliar o aluno no decorrer do processo da leitura.

O autor acredita que, na escola, a leitura não deva ser realizada a esmo, por isso é essencial que tenha uma finalidade. Para tanto, sugere a utilização de intervalos de leitura que se constituem de atividades de leitura e interpretação, nas quais são feitas discussões e inferências sobre o texto lido. O autor acredita que os intervalos são essenciais para que o aluno não perca o interesse no decorrer da leitura.

Iniciamos a leitura da peça *Pluft, o Fantasminha* no dia 24/03/15. Optamos por realizar a leitura inicial em sala de aula, a fim de que o aluno tivesse curiosidade pelo texto e

quisesse ler o restante em casa. Preferimos, então, fazer uma leitura coletiva, semelhante a uma leitura de mesa na qual os alunos se revezaram para ler as falas das personagens e as rubricas da peça. A aula foi muito positiva, tendo em vista que os alunos se entusiasmaram muito, inclusive, leram mais do que tínhamos programado. Planejamos a leitura da página 135 a 148, entretanto, os alunos leram até a página 151.

Assim, embora os alunos estivessem gostando da leitura, talvez, por ter ocorrido de forma diferente, esse momento não prosseguiu porque o horário da aula já havia terminado. Para Petit (2009, p. 142), a leitura compartilhada é “[...] um meio de reunir as pessoas de um outro modo, de eliminar a repressão da fala e de produzir experiências estéticas transformadoras (além de favorecer a apropriação de cultura escrita)”. Por conseguinte, a autora entende que a leitura coletiva propicia uma leitura edificante.

Um ponto marcante, na primeira aula de leitura, é que os alunos já estavam sugerindo suas participações para atuarem na peça que faríamos no final do projeto. Acreditamos que essa empolgação seja resultado da motivação (peça *O príncipe desencantado*) e também da própria estrutura do texto teatral, haja vista que grande parte dos alunos que já havia representado, o fez com textos que não eram, propriamente, teatrais. Eram, em sua maioria, textos narrativos (contos) adaptados para o teatro. Tal fato nos fez perceber, mais uma vez, que fizemos a escolha certa não só com o gênero teatral, mas também com a peça *Pluft, o Fantasminha*.

Nesse momento, percebemos que houve interação entre o texto e os leitores, ou seja, observamos que os alunos fizeram uma leitura subjetiva desse trecho da peça, porque entendemos que “[...] toda a obra literária engendra uma multiplicidade de obras originais produzidas pelas experiências, sempre únicas, dos leitores empíricos” (LANGLADE, 2013, p. 33). Ao relacionar os fatos narrados no texto com a característica de algumas personagens e com suas experiências de vida, os alunos conseguiram construir seus próprios sentidos para o texto lido, conforme pudemos observar em algumas anotações feitas em seus diários de leitura: “[...] eu tenho medo de muitas coisas.” (B. F. – 10 anos). Nesse caso, a aluna relaciona seus medos aos medos da personagem Pluft. “Me lembro de meus amigos do 5º ano Isaque e Clayton nos parecemos os três marinheiros sempre juntos.” (sic – P. A. – 11 anos). Assim, o aluno relaciona as características das personagens aos seus amigos reais. Em “[...] e todos os dias passa na televisão que alguém foi sequestrado” (A.C. – 11 anos), há relação entre o enredo do texto (sequestro de Maribel) com violência atual divulgada na mídia. Dessa forma, pudemos perceber que o contexto social de cada aluno contribuiu para sua interpretação.

Após a primeira leitura da peça em sala, executamos a primeira atividade de intervalo de leitura no dia 25/03/2015. Depois desse momento, solicitamos aos alunos que fizessem a leitura da peça em casa, como recomenda Cosson (2012). Todavia, não obtivemos êxito, tendo em vista que a maioria dos alunos não realizou a leitura. Alguns deles perderam o material por nós fornecido e, por isso, optamos por realizar a leitura em sala de aula. Além disso, observamos que a leitura em sala, realizada anteriormente, foi bem produtiva, o que poderia possibilitar melhores resultados. Entendemos tal qual Bajour (2012, p. 20), que “[...] a leitura compartilhada de alguns textos, sobretudo os literários, muitas vezes é uma maneira de evidenciar, sempre considerando a intimidade e o desejo do outro, a ponta do *iceberg* daquilo que se sugere por meio de silêncios e palavras”.

Utilizamos-nos do mesmo procedimento adotado na leitura inicial, isto é, a leitura coletiva do texto, feita pelos alunos, similar à leitura de mesa, revezando entre eles a leitura das falas das personagens e das rubricas. Essa leitura foi realizada nos dias 06, 07 e 08 de abril³⁷ durante cinco horas/aula³⁸. Notamos que as aulas foram bem produtivas, posto que houve, não só uma grande participação dos alunos, mas também um envolvimento deles com a leitura, pois não só leram as falas, mas o fizeram de forma dramatizada.

Os alunos demonstraram sua indignação e reivindicaram seu direito à leitura durante essas aulas. Às vezes, demorávamos um pouquinho para trocar os alunos que estavam lendo as falas por outros, mas os que queriam ler não deixavam passar despercebido e nos lembravam “Chega professora. Já tá [sic] na hora de nós lermos, eles já leram muito. Vamos trocar”, demonstrando, assim, o desejo de participar oralmente daquela leitura.

Esse acontecimento nos fez lembrar esta passagem de Michèle Petit (2009, p. 104): “Nos lugares onde apenas alguns detinham a palavra, as leituras orais darão também a ideia de que cada um pode ter a sua própria voz”. Assim, pudemos perceber que a leitura fruiu, pois não leram por obrigação, mas porque gostaram daquela peça. Além disso, deixaram bem claro o desejo de participar da encenação da peça. Dessa forma, pudemos perceber que estava se formando ali uma comunidade de leitores – pressuposto para que o letramento literário aconteça – já que participaram ativamente dessa leitura literária, demonstrando sua capacidade de serem sujeitos e compartilhar suas experiências com a classe, nossa comunidade leitora. Conforme aduz Cosson (2012), “[...] o ato físico de ler pode ser até solitário, mas nunca deixa de ser solidário.” (p. 27).

³⁷ Não houve aula nos dias 01 e 02/04, pois, na primeira data, houve uma paralisação dos professores da rede estadual e na segunda data foi recesso do feriado do dia 03/04 já previsto no calendário letivo.

³⁸ Nosso horário de aula foi alterado, no mês de abril. Ministrávamos uma aula por dia de 2º a 6ª feira e passamos a ministrar 2 aulas na segunda-feira, 2 na terça-feira e 1 na quarta-feira.

Tendo em vista que um dos objetivos do letramento literário é a formação do gosto pela literatura (PAULINO; COSSON, 2009), acreditamos que também conseguimos atingi-lo. Visto que esse gosto foi resultado da seleção do texto objeto de estudo, *Pluft, o Fantasminha*, de Maria Clara Machado.

Sabemos que uma boa seleção é também um dos critérios para que o letramento literário se efetive, de sorte que a escolha do referido texto, juntamente com nossa mediação, proporcionou uma efetiva leitura do texto literário de forma prazerosa e eficiente. Portanto, acreditamos que a etapa de leitura e interpretação do texto foi bem proveitosa e atingiu muito além do que esperávamos, de forma que, se nosso trabalho se encerrasse aqui, já estaríamos satisfeitos.

4.2.4 Interpretação

A interpretação é a última etapa da sequência básica. Cosson (2012, p. 64) esclarece que “[...] a interpretação parte do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade”. Para o autor, a interpretação ocorre em dois momentos: um momento interior e outro exterior. O primeiro se trata da “apreensão global da obra que realizamos logo após a leitura” (COSSON, 2012, p. 65), ou seja, é “[...] o encontro do leitor com a obra”, e possui um caráter individual e íntimo. No que tange ao momento exterior, destacamos que é a “[...] concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2012, p. 65), ou seja, é registro da interpretação.

É importante ressaltar a necessidade de compartilhar a interpretação individual com o grupo, com vistas à ampliação de sentidos, a fim de se promover uma comunidade de leitores. De acordo com Bajour (2012), o compartilhamento da palavra é um ato democrático.

A democracia da palavra compartilhada implica, ao contrário, o encontro intersubjetivo de vontades que aceitem o outro em sua diferença, mesmo que não concorde com ela. Construir significados com outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta, e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato puramente individual. (BAJOUR, 2012, p. 25).

É nesse momento que se efetivou o procedimento da escrita em interação com a literatura, como asseveram Paulino e Cosson (2009). Entendemos, tal qual Cosson (2012), que podemos misturar as etapas da sequência básica de acordo com os objetivos do

letramento literário, de sorte que nossas atividades se constituem de leitura e interpretação, que foram planejadas em intervalos de leitura.

É relevante salientar que o autor recomenda três intervalos de leitura para uma obra literária. Assim, seguimos a recomendação e elaboramos três intervalos: o primeiro, privilegiou a construção composicional do texto literário; já o segundo, privilegiou a temática e, o terceiro, pretendeu analisar as personagens do texto. Ademais, propusemos uma produção textual escrita com a finalidade de externalizar a interpretação do texto. Por fim, sugerimos a dramatização da obra lida e sua apresentação pública para seu compartilhamento em toda comunidade escolar.

4.2.4.1 Primeiro intervalo de leitura

Segundo Cosson (2012), os intervalos são momentos para o acompanhamento da leitura pelo professor e se constituem em atividades específicas de natureza variada. Logo, o intervalo “[...] pode ser a leitura conjunta de um capítulo ou trecho de capítulo para ser trabalhado estilisticamente” (p. 63). Nesse sentido, o autor nos informa que os intervalos funcionam como um diagnóstico da etapa da decifração da leitura.

Observa-se que “Por meio dele o professor resolverá problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração.” (p. 64). Fundamentados nessa premissa é que formulamos estas primeiras atividades³⁹ que privilegiam a construção composicional do gênero teatro. De acordo com Bakhtin (2003), a construção composicional se refere à própria estrutura formal do gênero, sua apresentação e organização.

Candido (2011) explica que a construção composicional de um texto literário, ou seja, a estrutura textual é importante para a articulação do texto, enquanto literatura. Para ele, “[...] a produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador [...]” (CANDIDO, 2011, p. 179). Dessa maneira, a forma e o conteúdo ganham maior significado e juntos aumentam a capacidade de pensar e sentir.

Após fazermos a leitura em sala da página 135 até a página 148, iniciamos a aplicação das primeiras atividades no dia 25/03/15. Iniciamos com uma atividade motivadora, para tanto apresentamos a imagem da página seguinte.

Primeiramente, dissemos aos alunos que a imagem simbolizava o teatro. Em seguida eles responderam de forma escrita a alguns questionamentos, tais como: se as máscaras eram

³⁹ A atividade, em sua integralidade, está disponível no apêndice B.

iguais, qual seria a diferença entre elas? O que cada máscara representava? Por que a imagem simbolizava o teatro? Tivemos, com isso, o intuito de levar os alunos a relacionarem a imagem à tragédia e à comédia. Na aula seguinte entregamos as máscaras, símbolos do teatro, para os alunos e os desafiamos a recortarem e decorarem as máscaras, para fazermos um painel que representasse o teatro. Então, os alunos colaram as máscaras que decoraram no painel. Por fim, retomamos as frases⁴⁰ elaboradas coletivamente na aula de motivação e as transcrevemos no referido painel.

Figura 9: Símbolos do teatro



Fonte: Google imagens

Figura 10: Confeccionando o painel

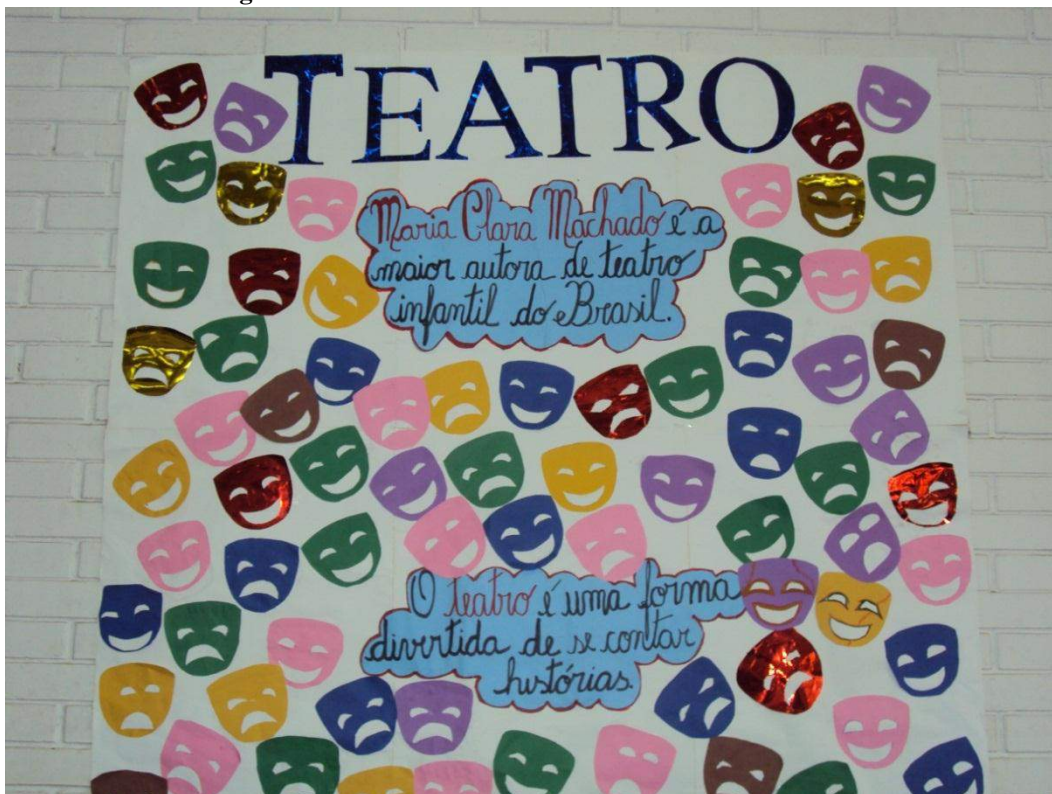


Fonte: Fotografada pela autora (2015).

⁴⁰ Uma frase falando a importância do teatro para o mundo da imaginação e outra frase falando da importância da autora Maria Clara Machado para o teatro e para literatura no geral.

Essa atividade possibilitou que os alunos usassem sua criatividade, pois tiveram que escrever, desenhar, recortar e decorar para montar o painel. Ficaram bem animados e entusiasmados com a produção. Além disso, a atividade promoveu a participação coletiva dos alunos de forma interativa. Essa atividade teve a duração de duas horas/aula.

Figura 11: Painel confeccionado e fixado na sala de aula



Fonte: Fotografada pela autora (2015).

Na aula posterior, relemos o trecho inicial da peça *Pluft, o Fantasminha* e pedimos que os alunos observassem o que diferenciava o texto teatral dos demais textos narrativos já estudados. Iniciamos perguntando como as personagens eram apresentadas no texto teatral, a fim de que os alunos percebessem que elas estão no início no texto teatral, enquanto nos textos narrativos são apresentadas ao longo do texto. Os alunos conseguiram responder a essa questão com bastante facilidade.

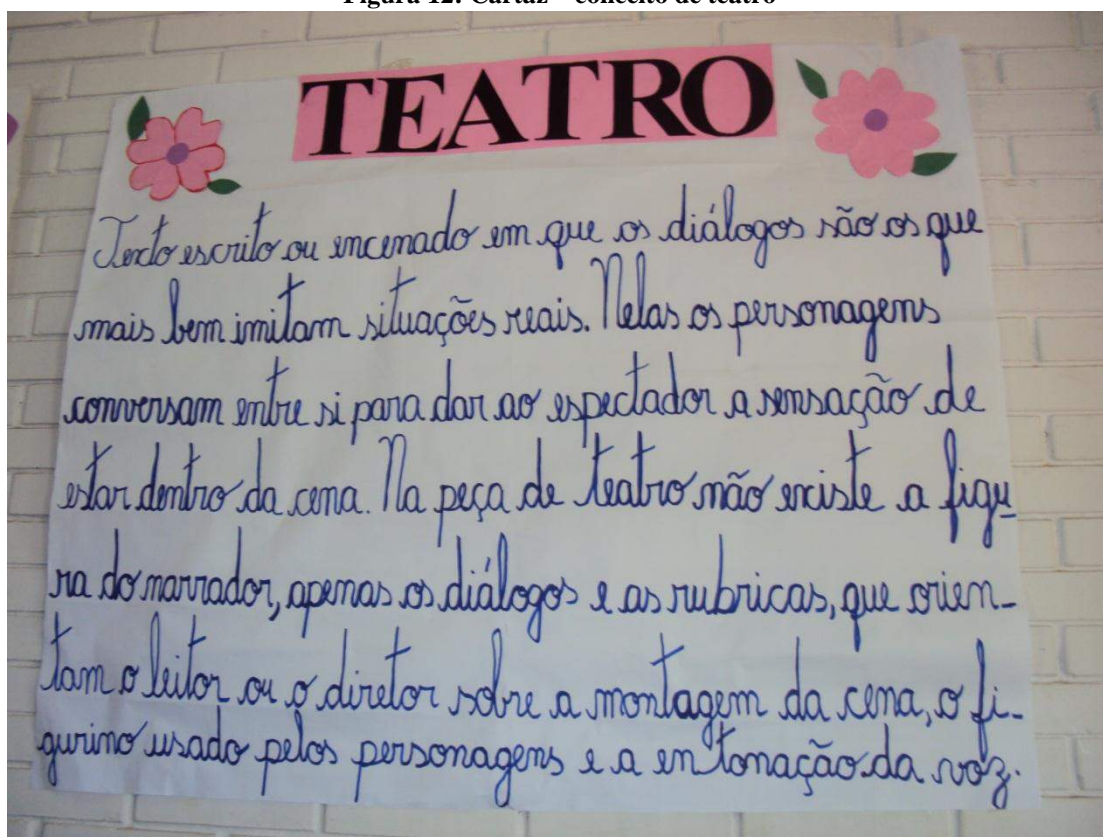
Em sequência, questionamos quem contava a história no texto teatral, se existia um narrador. Essas perguntas foram feitas a fim de levarmos os alunos a perceberem que há o discurso direto e que os outros elementos são apresentados por meio das rubricas. A maioria dos alunos percebeu isso, porém, respondeu de maneira bem informal que as personagens conversavam entre si e que havia uma explicação sobre o que elas deviam fazer em cena, como se vestiriam, como deviam falar etc. Assim, informamos a eles que isso é que eram as

rubricas e apresentamos um pequeno conceito. Na próxima questão, os alunos retomaram um trecho da peça e identificaram as rubricas existentes e explicaram o que elas exprimiam.

As demais questões foram sobre o prólogo, ato, e cenário. Estas questões objetivavam que os alunos entendessem estes elementos teatrais, por meio de trechos da peça, e formulassem seu próprio conceito. Somente após esta elaboração, ampliaríamos o referido conceito. Entretanto, os alunos tiveram um pouco de dificuldade em interpretar o enunciado das questões, por isso, mesmo que tenhamos lido e explicado a questão para todos em conjunto, foi necessário atendê-los individualmente. Isso fez com que o tempo previsto para a atividade fosse estendido, ou seja, prevíamos realizá-la em duas horas/aula, porém utilizamos três horas/aula nos dias 27, 30 e 31/03/15.

Além disso, ampliamos o conceito de teatro que os alunos elaboraram na atividade de sondagem, que foi “Texto escrito para ser representado, dramatizado”, pois nesse momento eles já possuíam conhecimentos suficientes sobre o gênero para compreender um conceito mais complexo. Por isso, fizemos um cartaz para fixar na sala e discutimos sobre o referido conceito.

Figura 12: Cartaz – conceito de teatro



41

Fonte: Fotografada pela autora (2015).

⁴¹ Conceito fornecido por Costa (2008) em seu Dicionário de gêneros textuais.

Observamos que a produção coletiva do cartaz foi bem produtiva, tendo em vista que houve a interação dos alunos e interligou a atividade de introdução com a primeira atividade de interpretação. Porém, no que tange às primeiras atividades estruturais do texto, os alunos tiveram algumas dificuldades para executá-las. A fim de tentar solucionar essas dificuldades, trabalhamos conjuntamente com os alunos e os ajudamos a solucionar as dúvidas, exercendo, assim, nosso papel de professor/mediador. Dessa forma, verificamos que os alunos compreenderam os elementos do teatro e diferenciaram esse gênero dos demais, de modo que os nossos objetivos foram alcançados, mesmo com dificuldades.

4.2.4.2 Segundo intervalo de leitura

As atividades, propostas para o segundo intervalo de leitura, consideram as seguintes práticas, elencadas por Paulino e Cosson (2009), para se efetivar o letramento literário: a interferência crítica, o lugar da escrita na literatura, e a formação de uma comunidade de leitores. A primeira prática se refere à formação do gosto não como puro refinamento, mas como aprendizagem da cultura literária, a fim de que o aluno reflita criticamente sobre o texto lido. Para tanto, a seleção dos textos é de suma importância.

Cosson (2012) assevera que as atividades dos intervalos podem ter uma natureza variada, podendo nos utilizar “[...] de outros textos menores que tenham alguma ligação com um texto maior, funcionando como uma focalização sobre o tema da leitura e permitindo que se tenham aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto.” (p. 63). Nesse sentido, escolhemos o texto *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque, para que os alunos relacionassem com a temática da peça teatral *Pluft, o Fantasminha* e respondessem, de forma escrita, a alguns questionamentos; construindo, então, os seus próprios sentidos sobre os referidos textos. Essa atividade proporcionou um momento de materialização da interpretação, ou seja, um registro da interpretação e ofereceu ao aluno a oportunidade de se exercitar com as palavras, iniciando, nesse momento, o lugar da escrita na literatura (COSSON, 2012). Além disso, a atividade incentivou a formação de uma comunidade de leitores, tendo em vista que, após responderem as questões de forma escrita, os alunos compartilharam suas respostas com o grupo e refletiram sobre elas.

Ao iniciar a aula, no dia 13/04 retomamos o texto *Pluft, o Fantasminha* por meio de questionamentos orais sobre o enredo da peça, que foram respondidos, também de forma oral, pelos alunos. Em seguida, mostramos o livro *Chapeuzinho Amarelo* e indagamos se já

conheciam a história. Somente dois alunos responderam que já a conheciam. Após lermos o título da história, apresentarmos a capa do livro, verificarmos quem era o autor, a editora; fizemos breve análise da imagem da capa. Tentamos instigar uma antecipação de leitura, perguntando a eles o que imaginavam sobre aquela história, do que ela trataria. Em seguida, questionamos qual história conheciam com um título semelhante e todos responderam que se tratava do conto *Chapeuzinho Vermelho*. Dessa maneira, fomos instigando a curiosidade sobre o texto a fim de que todos o lessem. Digitalizamos o livro físico e solicitamos a leitura no data show, pelo fato de a linguagem não verbal também ser muito importante para a compreensão da história.

Por fim, exercemos o papel de contador de história, ao contarmos a história de forma dramatizada, tentando transmitir as emoções e sensações da história para os alunos, os quais foram acompanhando a leitura pelo data show. Além disso, o livro original foi entregue para que os alunos o manuseassem. Esse momento ocorreu em duas horas/aula.

Após a leitura do texto, os alunos foram questionados oralmente sobre qual era a relação entre os textos *Pluft, o Fantasminha* e *Chapeuzinho Amarelo* e a resposta foi unânime: que se tratava do medo que ambas as personagens principais sentiam, portanto, identificaram a temática comum entre os textos. Em seguida, os alunos retomaram a leitura dos textos para responderem, de forma escrita, às questões sobre ambos, verificando a convergência de temas problematizadores. Nesse sentido, nossa análise adota uma perspectiva comparatista, nas acepções de Leyla Perrone-Moisés (1990):

Estudando relações entre diferentes literaturas nacionais, autores e obras, a literatura comparada não só admite, mas comprova que a literatura se produz num constante diálogo de textos, por retomadas, empréstimos e trocas. A literatura nasce da literatura; cada obra nova é uma continuação, por consentimento ou contestação, das obras anteriores, dos gêneros e temas já existentes. Escrever é, pois, dialogar com a literatura anterior e com a contemporânea. (1990, p. 94).

Nos textos escolhidos para a atividade, prevalece a temática do medo e sua posterior superação, contudo em textos completamente diferentes – uma peça teatral e um poema narrativo –. Além disso, a superação deste medo se dá de forma diferente. No texto *Chapeuzinho Amarelo* esta superação se dá por meio da desconstrução da palavra “lobo” e sua transformação em “bolo”, desconstruindo o estereótipo do medo, ou seja, é por meio do enfrentamento com a linguagem que a superação do medo se dá. Já na peça *Pluft, o Fantasminha* a superação do medo se dá por meio da aproximação e do conhecimento do

outro, pois o medo ocorria pelo desconhecimento entre gente e fantasma. Portanto, nossa análise foi elaborada com vistas à discussão do tema e sua relação com a vida dos alunos.

Propusemos que a atividade fosse feita inicialmente de forma escrita⁴², não só tendo em vista a materialização da interpretação, como também para contemplar aqueles alunos que tivessem dificuldade de se expressar oralmente, mesmo porque estão na fase de transição da infância para adolescência e, nessa idade, “[...] as palavras têm dificuldade para descrever os sofrimentos, e é preciso que outros meios além das conversas ou das discussões sejam encontrados para que eles expressem o que sentem”. (PETIT, 2009, p. 116).

Essa atividade⁴³ levou em consideração alguns questionamentos, tais como: o que ambas as personagens principais teriam em comum; do que tinham medo; como venceram o medo, dentre outros. As perguntas estimulavam os alunos a perceberem que a maioria das personagens tinha medo de algo: algumas de seres reais e outras, de seres sobrenaturais. Então, fomos relacionando a temática do medo com os sentimentos dos alunos, questionando-os sobre os seus próprios medos e suas superações. Pudemos perceber medos de perdas familiares: “Eu tenho medo de perder alguém da minha família, como perdi a minha mãe.” (T. S. C – 11 anos). “Tenho medo de perder meus pais.” (C. S. C – 10 anos). Também observamos medos mais psicológicos: “Tenho medo do escuro mas gente tem medo as vezes”. (sic – L. J. A. S – 11 anos). Além de medos de coisas reais: “Tenho medo de aranha. Eu acho a aranha e venenosa e feia. Eu morro de medo”. (sic – L. L. O. N – 11 anos). “Eu tenho de medo de galinha, porque ela é noventa e voa encima da gente” (sic – A. C. O. Q. P – 11 anos); “Tenho medo de ladrão me roubar” (K. F. F. S – 11 anos). Conversamos com os alunos sobre o poder que a literatura tem de suscitar em nós, sentimentos próprios e situações semelhantes às das personagens, fazendo-nos refletir sobre nossas experiências e construir nossos próprios sentidos. É o que nos informa Petit (2009):

Mitos, contos, lendas, provérbios, cantos, refrões permitiam-lhes, em certa medida, simbolizar emoções intensas ou acontecimentos inesperados, representar conflitos, dar forma a paisagens interiores, inserindo-se ao mesmo tempo em uma continuidade, uma transmissão. Construir um sentido. (p. 25-26).

Em seguida, relembramos aos alunos que as personagens Pluft e Maribel tinham medo um do outro, mas quando se conheceram melhor, esse medo passou e eles se tornaram amigos. Questionamos se algum deles já havia passado por uma experiência similar e solicitamos que nos contasse sua experiência. Verificamos que a maioria viveu situações de

⁴² Atividade realizada em 14/04/2015 durante duas horas/aula.

⁴³ A atividade, em sua integralidade, está disponível no apêndice B.

julgar o outro sem conhecê-lo e, posteriormente, descobriu que julgou de forma errada, chegando até mesmo, se tornar amigo de alguém que, a princípio, não gostava. Vejamos algumas de suas respostas transcritas a seguir:

A Isadora, nos primeiros dias de aula, ela parecia ser muito mitida e fresca, mais depois que conheci ela vi que ela é legal e descobrimos que somos primas. (sic – A. C. O. Q. P – 11 anos).

Eu não gostava da Taynara, agora eu amo ela é legal e divertida. (sic – G. G. D. – 11 anos).

Sim! Isaque brigamos, mas viramos amigos. (sic – P. A. O. M. – 11 anos).

Eu não gostava da Geovanna, agora nós e muito amiga agora eu sei o que é amiga. (sic – B. G. R. – 11 anos).

Consequentemente, mediamos essa discussão sobre os julgamentos precipitados, bem como sobre preconceitos. Inicialmente, os alunos ficaram um pouco agitados, porém, foram se acalmando paulatinamente, expressando sua opinião e também respeitando a fala do outro. O que nos remeteu mais uma vez a Petit (2009), ao abordar a relevância de se tomar a palavra e ser ouvido em uma comunidade:

Entre os participantes, é recorrente o elogio de um dispositivo que permite tomar a palavra, ser ouvido(a), respeitado(a), não temer exprimir opiniões diferentes, contrárias. Muitos se referem a uma confiança em si mesmo maior e mencionam com frequência o orgulho de pertencer a um grupo. (PETIT, 2009, p. 157).

Outro ponto trabalhado foi a superação do medo presente em ambas as obras. Tendo em vista que a personagem Chapeuzinho Amarelo perde o medo do lobo, ao encará-lo de frente, enfrentando-o por meio da linguagem. E, Pluft também supera seu medo de gente ao conhecer Maribel. Então, questionamos aos alunos se algum deles já havia vencido o medo de algo e a maioria respondeu que sim, que se tornaram mais fortes por vencerem esses medos, conforme as seguintes respostas: “O meu medo que eu já tive era do escuro agora eu não tenho medo mais.” (sic – B. G. R. – 11 anos). “O medo de um integrante da minha família fui até o velório e não chorei.” (sic – P. A. O. M. – 11 anos). “Sim, sim já venci eu tinha medo de cabra e parei de ter medo.” (sic – G. M. R. – 10 anos). Para Zilberman (2005, p. 148), “Pluft, o Fantasma revela, pois, medos infantis e os modos de vencê-los”. É o que também verificamos em *Chapeuzinho Amarelo*. Acreditamos que a temática contribui para a compreensão de si mesmo e do mundo. Essa decifração inconsciente é resultado que só a singularidade da literatura proporciona:

Mitos, contos, lendas, poesias, **peças de teatro**, romances que retratam as paixões humanas, os desejos e **os medos ensinam às crianças**, aos adolescentes, aos adultos

também, não pelo raciocínio, mas por meio de uma decifração inconsciente, que aquilo que os assusta pertence a todos. São tantas as pontes lançadas entre o eu e os outros, tantos os vínculos entre a parte e o indizível de cada um e a que é mostrada aos outros. (PETIT, 2009, p. 116, grifos nossos).

Outro assunto abordado foi a passagem da infância para a adolescência, momento o qual os alunos estão vivenciando. Considerando que a personagem Pluft era um fantasma que estava fazendo a passagem de criança para adolescente, antes era medroso e carente e se tornou confiante e amistoso. Questionamos os alunos como está sendo essa fase de mudança da infância para a adolescência:

Com todas essas mudanças, até agora, tudo normal. Mas também vou sentir saudades da infância. (Sic – T.S.C. – 11 anos).

Me sinto mal, porque minhas axilas estão cheirando mal. (sic – G. S. J. – 11 anos).

Eu me sinto ruim e meio legal. Estou me sentindo dolorosa. Sic (B. G. R. – 11 anos).

Eu me sinto com mais responsabilidade mas o mesmo tempo irresponsável. Me sinto adolescente uma parte e outra criança. (sic – P. A. O. M. – 11 anos).

Eu sinto meus órgãos crescendo, estou ficando mais forte. (W. J. R. – 10 anos).

É bom ser adolescente eu estou se sentindo bem. (sic – G. M. R. – 10 anos).

Legal e bem. Estou me sentindo bem mais um pouco diferente. (sic – O. M. C. F. – 11 anos).

Verificamos, não só por meio destas respostas escritas, mas também pela fala dos alunos no momento de compartilhá-las com a turma, bem como pelo comportamento deles em sala de aula, que muitos ainda não estão nesta fase de transição, e, ainda podem ser consideradas crianças. Contudo, já perceberam determinadas mudanças, principalmente, mudanças corporais. Porém, alguns se abstiveram de expressar seus próprios sentimentos, mesmo porque é difícil se expressar nesta fase tão conturbada. Em vista disso, acreditamos, tal qual Petit (2009), que a mediação da literatura e de atividades associadas a ela possa promover um “esclarecimento dos sentimentos”, embora, esse trabalho seja sutil e lento.

Outra temática trabalhada foi a amizade. Tendo em vista que no texto, *Pluft, o Fantasma*, os marinheiros João, Julião e Sebastião, mesmo sendo meio atrapalhados, são amigos de verdade, pois não abandonam Maribel já que não desistiram de salvá-la. Assim, os alunos foram encorajados a falarem sobre suas próprias relações de amizade, conforme podemos observar nas seguintes respostas:

Sim tenho amigos. Mas depois o tempo sempre afasta a gente, hoje eu tenho uma grande amiga especial. E um grande amigo que está comigo a vida inteira e nunca me deixou na mão. (T. S. C. – 11 anos).

Sim, porque a amizade sinceras são as melhores. (sic – G. S. J. – 11 anos).

As minhas amigas é legal e cada uma ajudando elas e elas cuidando de mim. (síc – B. G. R. – 11 anos).

Sempre que estou mal quem levanta meu astral são eles meus amigos. (síc – P. A. O. M. – 11anos).

Minhas amizades são com muitas pessoas legais, eu sempre ajudo eles e elas. (síc – W. J. R. – 10 anos).

Na hora que eu preciso eles sempre estão do meu lado isso é amizade sincera. (síc – G. M. R. – 10 anos).

Outro ponto discutido, nessa atividade, foi o fato de que na peça *Pluft, o Fantasminha* havia duas concepções de significado para a palavra “tesouro”. Os alunos observaram que para o marinheiro Perna de Pau, o tesouro eram os bens materiais, joias, dinheiro etc. Já para o Capitão Bonança eram as relações familiares. Então, indagamos a eles o que seria o seu bem mais precioso e solicitamos que explicassem. Vejamos algumas respostas escritas pelos alunos:

Minha família e os meus amigos não consigo viver sem eles. Mas o meu verdadeiro tesouro é um dia poder estar no céu e abraçar a Jesus. (síc – T. S. C. – 11 anos).

Família, porque ela sempre me ajudou e sempre vai me ajudar. (G. S. J. – 11 anos).

Minha família, porque ela é a única que me amou e me oferece amore e carinho. (síc – V. M. S. – 11anos).

A minha família porque a minha família me da felicidade amor e carinho. (síc – B. G. R. – 11 anos).

Minha família e amigos eles é que me orientam a ficar no caminho certo longe das drogas. (síc – P. A. O. M. – 11anos).

A minha família. Porque os bens materiais não são mais importantes do que os pais, irmãos. E a família é mais importante. (W. J. R. – 10 anos).

A família, porque ela está sempre presente. (O. M. C. F. – 11 anos).

Observamos que a maioria dos alunos respondeu que o seu bem mais importante é a relação familiar. Contudo, durante a discussão oral, muitos evidenciaram a relevância dos bens materiais para nossa subsistência, de modo que souberam ponderar muito bem a importância de ambos, de forma bem consciente.

Outro assunto também explorado nessas atividades foi a relação entre as imagens e o texto escrito, que foi observada no texto *Chapeuzinho Amarelo*. Os alunos verificaram a relevância das linguagens verbal e não verbal na composição e compreensão do texto, observando que as imagens complementavam o sentido do texto. A esse respeito, Sophie Van der Linden (2011), em seu livro *Para ler o livro ilustrado*, apresenta-nos a relação de redundância, colaboração e disjunção, sendo que predomina nas séries iniciais, a colaboração, ou seja, o traço da complementaridade – inferência. Logo, o traço imagético nos textos infantis e juvenis pode possuir um traço estético e plurissignificativo; é o que ocorre em

Chapeuzinho Amarelo. Então, digitalizamos este livro para possibilitar ao aluno, o acesso tanto à linguagem verbal quanto à linguagem não verbal, pois as imagens são de suma importância para a compreensão do texto.

Os alunos também observaram a presença de rimas nos textos, sendo que alguns afirmaram gostar mais de textos rimados. Assim, foi possível comparar a estrutura e linguagem de ambos os textos, observando suas diferenças e semelhanças.

Tivemos a intenção de trabalhar a confluência temática existente nas obras *Pluft, o Fantasminha* e *Chapeuzinho Amarelo* numa perspectiva comparatista. Ao relacionar essa temática à vida dos alunos, tentamos aproximar o leitor da obra, por meio de suas realidades. E isso possibilitou múltiplas interpretações, de acordo com a individualidade de cada aluno, embora, as interpretações tenham sido compartilhadas⁴⁴ entre eles, ampliando os sentidos que construíram individualmente, oferecendo a oportunidade deles possuírem sentimento de pertencimento a esta comunidade leitora. Por esta razão, acreditamos que contribuímos na construção de comunidade de leitores.

4.2.4.3 Terceiro intervalo de leitura

O terceiro intervalo de leitura também foi elaborado pensando nas práticas elencadas por Paulino e Cosson, como condições para que o letramento literário se efetive, de sorte que priorizamos, também nessa atividade, o trabalho com pequenos textos que se ligavam ao texto maior, que era a peça *Pluft, o Fantasminha*, conforme assevera Cosson (2012), considerando, assim, a seleção dos textos, a interferência crítica e a formação de uma comunidade de leitores.

Essa atividade priorizou a oralidade, de sorte que a maioria dos questionamentos foi respondida de forma oral e discutida em uma roda de conversa. De acordo com Bajour (2012), “[...] o ato da leitura consiste em grande medida na conversa sobre os livros”. (p. 22). De modo que, “[...] o regresso aos textos por meio da conversa sempre traz algo novo”. (p. 23). Nesse sentido, acreditamos que a roda de conversa é bem relevante para a construção de uma comunidade de leitores. Todavia, para que a finalidade de um momento como esse seja alcançada, é necessário não só se expressar por meio da fala, como também saber se calar para escutar, respeitando, assim, a fala do outro:

⁴⁴ A socialização das respostas ocorreu no dia 15/04/2015, durante duas horas/aula. Sendo que a segunda aula nos foi cedida pela professora de ciências, tendo em vista que nessa disciplina o conteúdo estava adiantado.

Escutar, assim como ler. Tem que ver, porém, com a vontade e com a disposição para aceitar e apreciar a palavra dos outros em toda sua complexidade, isto é, não só aquilo que esperamos, que nos tranquiliza ou coincide com nossos sentidos, mas também o que diverge de nossas interpretações ou visões de mundo. (BAJOUR, 2012, p. 24).

Dessa forma, a atividade⁴⁵ foi retomada no dia 27/04⁴⁶ e iniciada com o poema “Nome da gente”, de Pedro Bandeira. Esse poema questiona sobre os motivos que levam os pais a escolherem os nomes que elegem para seus filhos após o nascimento, evidenciando que, muitas vezes, por trás de um simples nome, pode haver histórias incríveis. Por isso, questionamos os alunos se já procuraram saber a história de seu nome e solicitamos que nos contassem um pouco sobre essa história. Eis algumas das respostas obtidas:

Antes de mim nascer, todo mundo achava que o meu nome ia ser Letícia. Mas meu pai colocou meu nome assim para combinar com a minha mãe “Tayná”, e porque é nome de índio. (sic – T. S. C. – 11 anos).

O meu nome foi Deus que me deu, por isso gosto dele. (sic – V. M. S – 11 anos).

Eu gostei do meu nome porque significa alegria e paz. (B. G. R. – 11 anos).

É que quando eu nasci minha mãe colocou o nome do meu pai em omenagem. (sic – E. N. S. – 11 anos).

Meu nome seria Eder Filho, mas a prima da minha mãe achou o nome Arthur mais bonito e eles poram Pedro na frente. (sic – P. A. O. M. – 11 anos).

O meu nome é em homenagem a meu pai. (O. M. C. F. – 11 anos).

Tendo em vista que o nome das personagens pode influenciar na construção dos sentidos de um texto literário é que elaboramos esta atividade. A esse respeito, Machado explica que:

No caso da narrativa, tal posição é indefensável. Quando um autor confere um nome ao personagem já tem uma ideia do papel que lhe destina. E claro que o Nome pode vir a agir sobre o personagem e mesmo modificá-lo, mas, quando isso ocorre, tal fato só vem confirmar que a coerência interna do texto exige que o nome signifique. É lícito supor que, em parte dos casos, o Nome do personagem é anterior à página escrita. Assim, sendo, ele terá forçosamente que desempenhar um papel na produção dessa página, na gênese do texto. (MACHADO, 1975, p. 26 apud LOPES, 1997, p. 62).

Após o compartilhamento das histórias dos nomes dos alunos, informamos a eles que em muitos textos literários os nomes das personagens têm significados importantes que nos ajudam a descrevê-las melhor e, assim, facilitar nossa compreensão da história. Quando lemos um livro literário, precisamos estar atentos a todos os detalhes, e a atenção aos nomes das

⁴⁵ A atividade, em sua integralidade, está disponível no apêndice B.

⁴⁶ Retomamos, nessa data, tendo em vista que nos dias 20 e 21/04 foi recesso e feriado respectivamente. De sorte que ministramos somente uma aula nesta semana e não retomamos o projeto nessa aula para não quebrar a sequência das atividades.

personagens é fundamental. Por esta razão, informamos aos alunos que eles leriam alguns trechos de uma peça teatral chamada *O fantástico mistério de Feiurinha*, e, através dessa história, perceberiam que os nomes das personagens têm grande influência em suas personalidades, e também em todo enredo apresentado. Além disso, escolhemos esse texto, por ser também um texto teatral, a fim de que os alunos percebessem que se tratava de um texto de mesmo gênero de *Pluft, o Fantasminha*, e lembrassem as características desse gênero.

Os alunos fizeram a leitura dramatizada da peça *O fantástico mistério de Feiurinha*⁴⁷, como já haviam feito da peça *Pluft, o Fantasminha*, e após a leitura dessa peça, fizemos uma roda de conversa e dialogamos sobre cada nome das personagens apresentadas na peça e suas simbologias na narrativa. Assim, perceberam primeiramente a sonoridade entre o nome próprio Caio e o adjetivo lacaio /caio/. Em seguida, consultaram o dicionário e verificaram que esse adjetivo significa criado. Dessa forma, compreenderam a relação entre a personagem Caio e seu ofício de lacaio. Depois, observaram, com bastante facilidade que a maldade presente no nome das bruxas Malvada, Ruim e Piorainda, se estendia à personalidade dessas personagens. Além disso, ficaram evidentes para os alunos, as contradições entre os nomes Feiurinha e Belezinha e as características de suas respectivas personagens. Logo, verificaram que essas contradições faziam parte das maldades das bruxas, a fim de fazerem a personagem Feiurinha sofrer por pensar que era feia, que o feio era bonito e vice-versa. Ademais, conversamos sobre o que, de fato, era a beleza e os estereótipos que a mídia e a sociedade nos apresentam. A conversa levou à reflexão de que o que importa para sermos felizes são nossa beleza interior e as relações interpessoais que cultivamos.

Por fim, após verificarmos as simbologias dos nomes das personagens na peça *O fantástico mistério de Feiurinha*; discutimos também sobre as características das personagens da peça *Pluft, o Fantasminha*, e, juntos, os alunos atribuíram as seguintes características: Pluft era medroso, mas se torna confiante; Maribel era bonita, gentil e doce; Perna de Pau era malvado e ambicioso; Gerúndio era dorminhoco e comilão; os marinheiros eram amigos fiéis; Prima Bolha foi relacionada, pelos alunos, a uma bolha de sabão que possui um formato esférico. Razão pela qual, eles deduziram que se tratava de uma fantasma gorda. Já a Mãe fantasma, mesmo não havendo a exposição de seu nome próprio, os alunos a caracterizaram como conversadeira. À personagem Xisto, eles atribuíram a característica desconfiado. Em seguida, montamos um cartaz com as características das personagens. Para tanto, os alunos

⁴⁷ Iniciamos a leitura na 2ª aula do dia 27/04 e a concluímos no dia 28/04/2015 na primeira aula. Iniciando a roda de conversa nessa mesma data, durante a segunda aula.

pesquisaram anteriormente imagens da peça na internet, imprimiram e recortaram as imagens e as colaram no cartaz, que foi fixado na sala de aula, juntamente com os demais. A atividade de montagem do cartaz possibilitou, mais uma vez, a interação e colaboração entre os alunos.

Além disso, a pesquisa prévia da imagem das personagens e de suas características foi bem relevante, pois os alunos já imaginaram como ficariam caracterizados como as personagens da peça. E ao pensar como seriam esses figurinos e cenários, os estudantes já começaram a contribuir com ideias para a dramatização da peça. Os alunos também sugeriram que dramatizássemos a peça *O fantástico mistério de Feiurinha*, sugerindo quais deles atuariam, como fariam os figurinos, os cenários, dentre outros elementos da peça. Não os desmotivamos, todavia dissemos a eles que essa dramatização não havia sido planejada para este projeto, mesmo porque tínhamos um tempo determinado para sua execução. Entretanto, poderíamos pensar nessa dramatização para o segundo semestre letivo.

Figura 13: Cartaz características das personagens



Fonte: Fotografada pela autora (2015).

Após a atividade de montagem do cartaz, expusemos a análise⁴⁸ dos nomes das personagens feita por Lopes (1997), baseada na análise de Machado (1976), sobre o nome das personagens de Guimarães Rosa. Contudo, adaptando a linguagem aos alunos, a fim de que percebessem que muitas características, por eles elencadas, relacionam-se com os nomes próprios das personagens. Vejamos o que observa esse autor sobre as personagens da peça *Pluft, o Fantasminha*:

Os três marinheiros, além de serem [sic] uma tríade trapalhona e medrosa, se unem pela sonoridade em /ão/: Sebastião, Julião e João. Pluft é o aproveitamento onomatopaico da explosão de uma bolha – e aqui o sentido a ser buscado é da *bolha-de-sabão* das brincadeiras de criança. Ele é frágil, mas explodirá em coragem e determinação no decorrer da peça, por força das ações que tem que empreender para salvar a menina ameaçada. Gerúndio, mais que um nome sonoro, ligado à forma verbal indicativa de uma ação em desenvolvimento, sugere ligação etimológica, ainda que falsa, com gerar, geração. Ele é o velho tio com quem moram, por não possuírem casa própria, a mãe fantasma e o filho, logo ele é a raiz viva, alimentadora da família. (LOPES, 1997, p. 63)

A análise é iniciada com as personagens dos marinheiros e Pluft. Sobre os primeiros, a análise dos alunos não coincidiu, todavia a análise de Pluft está diretamente relacionada à do autor, pois os alunos verificaram a passagem de medroso para confiante, só não haviam relacionado ao barulho de uma bolha estourando, porém acreditaram que o nome Pluft parecia com o barulho de algo ou alguém caindo – “*Escorregou e pluft...caiu!*”. No que tange ao Gerúndio, os alunos não fizeram essa relação com o nome, somente apontaram a característica de ser dorminhoco e comilão, bastante exploradas na peça. Sobre as personagens Perna de Pau, Maribel e Xisto, Lopes (1997) analisa da seguinte forma:

Perna de Pau tem esse nome pela sua própria condição de aleijado, portador que é de uma prótese de madeira, no lugar de uma das pernas. Ao aleijado físico corresponde o aleijado moral, com se verá. Maribel, une ao nome Mari (simplificação de Maria), o adjetivo bel, de beleza. Maria sugere identificação, em candura e pureza, com o nome da mãe de Cristo. O primo Xisto, que é fantasma de avião, tem seu nome ligado, remotamente ao xisto betuminoso, mineral do qual se extrai petróleo que, por sua vez, é transformado em gasolina de avião. (LOPES, 1997, p. 63-64)

No que se refere ao Perna de Pau, os alunos, mesmo percebendo que o nome (no caso apelido), relacionava-se à deficiência física da personagem, não perceberam a ligação entre a deficiência física e a moral (maldade, ambição), conforme sugere o autor. Porém, no que tange à personagem Maribel, os alunos verificaram a beleza sugerida pelo nome, contudo sem relacionar a gentileza e doçura com o nome de Mari (simplificação de Maria – nome da mãe

⁴⁸ Análise feita por Ivo Cordeiro Lopes em sua dissertação de Mestrado intitulada *Pluft, o Fantasminha e o Cavalinho Azul, de Maria Clara Machado: A criança e o conhecimento advindo e buscado*.

de Cristo). À personagem Xisto, os alunos atribuem a característica de desconfiado, tendo em vista que essa característica é mencionada no texto, não relacionando a característica ao nome da personagem. O autor supõe que ao criar esses nomes para as personagens, Maria Clara Machado teria considerado o “[...] efeito de atração que eles exerceriam sobre a criança, pois esta própria utiliza em suas brincadeiras cantadas ou faladas as rimas, os jogos de palavras, as parlendas [...]” (LOPES, 1997, p. 64).

Toda a atividade teve a duração de cinco horas/aula, nos dias 27, 28 e 29/04/2015. Acreditamos que atingimos os nossos objetivos com essa atividade, tendo em vista que consideramos as práticas ensinadas por Paulino e Cosson (2009), como requisitos para que o letramento literário aconteça. Portanto, selecionamos bons textos para a leitura literária que se relacionaram, de algum modo, com a peça *Pluft, o Fantasminha*, bem como interferimos criticamente ao mediar a análise dos nomes das personagens da obra. Ademais, o compartilhamento das opiniões, discussões e o respeito a elas contribuíram para a formação de uma comunidade de leitores.

4.2.4.4 Produção textual escrita

Ao tratar da leitura e interpretação textual, pautados em Cosson (2012), dissemos que essa interpretação do texto ocorre por meio de um momento interior e outro exterior. Sabendo que o primeiro se refere ao encontro do leitor com a obra e, o segundo, já trata da externalização desse encontro por meio do registro da leitura, é que propusemos os intervalos de leitura já relatados. Porém, compreendemos, como Paulino e Cosson (2009), que o lugar da escrita na interação com a literatura é de suma importância. Por isso, sugerimos esse momento de produção textual escrita, por acreditar, tal qual Paulino e Cosson (2009, p.76), que a escrita pode “[...] oferecer aos alunos a oportunidade de se exercitarem com as palavras, apropriando-se de mecanismos de expressão e estratégias de construção de sentidos que são essenciais ao domínio da linguagem e da escrita”, de modo a proporcionar uma experiência com a literatura.

Cosson (2012, p. 68) afirma que o importante na atividade escrita “[...] é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar.” Porém, o autor nos alerta sobre o uso incorreto da resenha com esse fim, visto que seu uso é uma prática muito corrente, podendo “[...] engessar o letramento literário e automatizar a resposta do aluno ao texto lido” (p. 68). Razão pela qual, o autor sugere que nós

professores nos utilizemos de propostas criativas direcionadas aos nossos alunos, tais como a construção de um último capítulo, a inserção de outras personagens, dentre outras. Paulino e Cosson (2009, p. 76) afirmam que “[...] são interessantes os exercícios de paráfrase, estilização, paródia e outros procedimentos de apropriação dos textos com seus recursos que promovem o diálogo criativo do aluno com o universo literário e, por meio dele, com a linguagem em geral”. Tudo dependerá da turma e dos objetivos do professor.

Nessa perspectiva, solicitamos aos alunos um reconto da história *Pluft, o Fantasminha* de acordo com a visão de cada uma das personagens da história. Para tanto, utilizamos a dinâmica “O caso de Miguel”⁴⁹ e do filme *Deu a louca na Chapeuzinho* a fim de que percebessem que uma mesma história pode ser narrada de forma diferente, dependendo do ponto de vista de quem a conta.

Iniciamos a aula com a dinâmica “O caso de Miguel”, tendo em vista que objetiva evidenciar a percepção dos fatos sobre o ponto de vista das personagens. Sendo assim, dividimos a turma em cinco equipes e distribuímos entre elas cinco pequenos textos diferentes que apresentavam um relato do que havia acontecido em um determinado dia com a personagem principal da história – Miguel. Entretanto, esses relatos teriam sido escritos pelos outras personagens do texto “O caso de Miguel”, por isso apresentavam versões diferentes de uma mesma história. Estabelecemos um prazo de dez minutos. Nesse período, cada equipe teve a tarefa de julgar ou avaliar o comportamento de certo Miguel, observando-o em diferentes momentos de um dia descrito nos textos. Acompanharam o comportamento de Miguel por meio dos relatos de sua mãe, da faxineira, do zelador do edifício, do motorista de táxi e do garçom da boate. Vejamos estes relatos:

Relato de sua mãe

Miguel levantou-se correndo, não quis tomar café e nem ligou para o bolo que eu havia feito especialmente para ele. [...] Não quis colocar o cachecol que eu lhe dei. Disse que estava com pressa e reagiu com impaciência a meus pedidos para que se alimentar e abrigar-se direito. Ele continua sendo uma criança que precisa de atendimento, pois não reconhece o que é bom para si mesmo. (SNT)

Relato do garçom da boate

Ontem à noite ele chegou aqui acompanhado de uma morena, bem bonita, por sinal, mas não deu a mínima bola para ela. Quando entrou uma loura, de vestido colante, ele me chamou e queria saber quem era ela. Como eu não conhecia, ele não teve dúvidas: levantou-se e foi à mesa falar com ela. Eu disfarcei, mas só pude ouvir que ele marcava um encontro, às 9 da manhã, bem nas barbas da acompanhante dele. Sujeito, peitudo! (SNT)

Relato do motorista de táxi:

⁴⁹ Conhecemos essa dinâmica em uma oficina de produção de texto organizada pela Editora Moderna em 2010. Dinâmica disponível em:

<<http://api.ning.com/files/PetFqTwPKPGpJ2frvGNH6SerxJwfqNTafZvRLiwikiWPXfX3pA1H3OtOXeIX5INZV6H5HGSj2uMTKZcZwg3k3DSIAYIpEhwt8/dinamicacasoMiguel1.pdf>>. Acesso em 10 de jul. 2014.

Hoje de manhã, apanhei um sujeito e não fui com a cara dele. Estava de cara amarrada, seco, não queria nem saber de conversa. Tentei falar sobre futebol, política, sobre trânsito e ele sempre me mandava calar a boca, dizendo que precisava se concentrar. Desconfio que ele é daqueles que o pessoal chama de subversivo, desses que a polícia anda procurando ou desses que assaltam motorista de táxi. Aposto que anda armado. Fiquei louco para me livrar dele. (SNT)

Relato do zelador do edifício:

Esse Miguel, ele não é certo da bola não. Às vezes cumprimenta, às vezes finge que não vê ninguém. As conversas dele a gente não entende. É parecido com um parente meu que enlouqueceu. Hoje de manhã, ele chegou falando sozinho. Eu dei bom dia e ele me olhou com um olhar estranho e disse que tudo no mundo era relativo, que as palavras não eram iguais para todos, nem as pessoas. Deu um puxão na minha gola e apontou para uma senhora que passava. Disse, também, que quando pintava um quadro, aquilo é que era a realidade. Dava risadas e mais risadas... Esse cara é um lunático! (SNT)

Relato da faxineira:

Ele anda sempre com um ar misterioso. Os quadros que ele pinta, a gente não entende. Quando ele chegou, na manhã de ontem, me olhou meio enviesado. Tive um pressentimento ruim, como se fosse acontecer alguma coisa ruim. Pouco depois chegou a moça loura. Ela me perguntou onde ele estava e eu disse. Daí a pouco ouvi ela gritar e acudi correndo. Abri a porta de supetão e ele estava com uma cara furiosa, olhando para ela cheio de ódio. Ela estava jogada no divã e no chão tinha uma faca. Eu saí gritando: Assassino! Assassino! (SNT)

Encerrado esse prazo, propusemos que as equipes, uma a uma, fizessem a leitura em voz alta de seu relato e expusessem oralmente como perceberam Miguel. Fomos anotando na lousa o posicionamento de cada grupo, sobre as impressões que absorveram de cada relato. Consequentemente, verificamos que o primeiro grupo acreditou que Miguel se referia a uma criança mimada e atrasada para a escola, que poderia ter quebrado algo da mãe e estava tentando fugir para que a mãe não percebesse. Já o segundo grupo que leu o relato do motorista de táxi, deduziu que Miguel seria um ladrão, um bandido do qual se devia ter medo. Já o terceiro grupo, por meio do relato do garçom da boate, acreditou que Miguel era muito corajoso, mas que possivelmente poderia ter ocorrido uma briga na qual ele poderia ter batido ou apanhado e talvez até tivesse havido tiro. O quarto grupo acreditou que Miguel fosse louco e esquisito, porém verificou que, além disso, a personagem era um artista plástico, que pintava quadros. Para o quinto grupo, Miguel era um assassino frio e perigoso, podendo até se tratar de um *serial killer* que atraía mulheres para a morte.

A par dessas considerações, entregamos uma cópia do texto original “O caso de Miguel” e fizemos a leitura em voz alta de um relato supostamente escrito pelo próprio Miguel, sobre o que ocorrera naquele dia. Os alunos acompanharam em leitura silenciosa.

O caso de Miguel

Eu me dedico à pintura de corpo e alma. O resto não tem importância. Há meses que eu quero pintar uma Madona do século XX, mas não encontro uma modelo adequada, que encarne a beleza, a pureza e o sofrimento que eu quero retratar.

Na véspera daquele dia, uma amiga me telefonou dizendo que tinha encontrado a modelo que eu procurava e propôs nos encontrarmos na boate. Eu estava ansioso para vê-la. Quando ela chegou fiquei fascinado; era exatamente o que eu queria. Não tive dúvidas. Já que o garçom não a conhecia, fui até a mesa dela, me apresentei e pedi para ela posar para mim. Ela aceitou e marcamos um encontro no meu ateliê às 9 horas da manhã.

Eu não dormi direito naquela noite. Levantei-me ansioso, louco para começar o quadro, nem pude tomar café, de tão afobado. No táxi, comecei a fazer um esboço, pensando nos ângulos da figura, no jogo de luz e sombra, na textura, nos matizes... nem notei que o motorista falava comigo.

Quando entrei no edifício, eu falava baixinho. O zelador tinha falado comigo e eu nem tinha prestado atenção. Então, eu perguntei: o que foi? E ele disse: “bom dia! Nada mais do que bom dia”. Ele não sabia o que aquele dia significava para mim. Sonhos, fantasias e aspirações... Tudo iria se tornar real, enfim, com a execução daquele quadro. Eu tentei explicar para ele que a verdade era relativa, que cada pessoa vê a outra à sua maneira. Ele me chamou de lunático. Eu dei uma risada e disse: está aí a prova do que eu disse. O lunático que você vê, não existe.

Quando eu pude entrar, dei de cara com a faxineira. Não gosto daquela velha mexeriqueira. Entrei no ateliê e comecei a preparar a tela e as tintas. Foi quando a moça chegou. Estava com o mesmo vestido da véspera e explicou que passara a noite em claro, numa festa. Aí eu pedi que sentasse no lugar indicado e que olhasse para o alto, que imaginasse inocência e sofrimento... que... Aí ela me enlaçou o pescoço com os braços e disse que eu era simpático. Eu afastei seus braços e perguntei se ela tinha bebido. Ela disse que sim, que a festa estava ótima, que foi pena eu não ter estado lá e que sentiu a minha falta. Enfim, que estava gostando de mim. Quando ela me enlaçou de novo eu a empurrei e ela caiu no divã e gritou. Nesse instante a faxineira entrou e saiu berrando: “Assassino! Assassino”!

A loura levantou-se e foi embora. Antes, me chamou de idiota. Então, eu suspirei e disse: “ah, minha Madona!” (SNT).

Após a leitura do texto, questionamos os alunos se seu posicionamento sobre Miguel havia mudado depois que conheceram a versão dele sobre os fatos. A maioria respondeu que sim. Então, os alunos chegaram à conclusão de que a personagem Miguel se tratava somente de um pintor dedicado a sua arte. Dessa forma, discutimos sobre as possíveis versões que podemos ter de uma mesma história. Explicamos a eles que a dinâmica era para motivar a produção escrita de um relato de acordo com a visão das próprias personagens da peça *Pluft, o Fantasminha*. Essa dinâmica foi realizada no dia 04/05/2015, e teve a duração de duas horas/aula.

Na aula seguinte, assistimos ao filme *Deu a louca na Chapeuzinho*,⁵⁰ por trazer uma paródia do conto Chapeuzinho Vermelho, na qual a história também é narrada de acordo com o ponto de vista das personagens. Somente no final da história, descobre-se o que realmente aconteceu. O conflito da história se inicia quando um livro de receitas é roubado, sendo que os suspeitos do crime são Chapeuzinho Vermelho, o Lobo Mau, o Lenhador e a Vovó. Entretanto, cada um deles conta sua versão da história, por isso há quatro versões diferentes

⁵⁰ Trata-se de um filme norte-americano de animação, produzido em 2004, com direção de Toddy Edwards, Tony Leech e Cory Edwards. Título original: *Hoodwinked*.

da mesma história. Assim, o inspetor Nick Pirueta começa a investigar o caso e descobre no final que o culpado era, na verdade, o Coelho.

Os alunos gostaram muito do filme, e nos surpreendeu o fato de que a maioria não o conhecia. Após assistirmos ao referido longa-metragem, fizemos uma roda de conversa sobre o enredo e, nesse momento, os alunos deram sua opinião sobre a obra e observaram que havia semelhanças entre o filme e a dinâmica, pois ambas trouxeram versões diferentes de um mesmo fato, de acordo com o ponto de vista das personagens de cada história. Essas aulas foram utilizadas como uma preparação para a produção textual dos alunos. Esse momento também teve a duração de duas horas/aula e foi realizado no dia 05/05/15.

Consoante Petit (2009, p. 123), “[...] parece que temos, desde o início da vida, uma espécie de predisposição para a narrativa [...]. Contudo, essa predisposição deve ser incentivada para avançar”. Pensando nessas colocações, procuramos incentivar os alunos a produzirem seus próprios textos. E, para iniciarmos a produção textual escrita, fizemos um sorteio com os números referentes aos nomes das personagens da peça *Pluft, o Fantasminha*, sendo que os seguintes números correspondiam às seguintes personagens: 1. Pluft, 2. Maribel, 3. Marinheiros amigos, 4. Mãe Fantasma, 5. Perna de Pau, 6. Tio Gerúndio, 7. Prima Bolha, 8. Xisto. Em seguida, retomamos os relatos do filme *Deu a louca na Chapeuzinho* e da dinâmica “O caso de Miguel”, lembrando que cada personagem percebeu os fatos da história de forma diferente.

Isto posto, solicitamos aos alunos que recontassem a história *Pluft, o Fantasminha*, de acordo com a visão da personagem eleita. Também lembramos que o texto seria narrativo e que escrevessem detalhes percebidos somente pela personagem que cada um havia sorteado. Solicitamos que recordassem os elementos da narrativa e que recriassem a história com muita criatividade, bem como não se esquecessem das condições de produções: quem escreverá o texto, quem lerá o texto, com que objetivo o texto será feito e que os melhores textos seriam publicados no blog da escola. Inicialmente, os alunos ficaram com preguiça de recontar a história, mas na medida em que incentivamos sua escrita, foram se concentrando e escrevendo sobre a visão de cada personagem, se entusiasmando e considerando divertida aquela produção. Essa atividade foi realizada no dia 06/05/2015, durante duas horas/aula⁵¹.

Paulino e Cosson (2009) esclarecem que o lugar da escrita na literatura é muito relevante, tendo em vista que proporciona a aprendizagem da cultura literária, por meio da construção de seus próprios sentidos para o texto, proporcionando uma escrita criativa. Esse

⁵¹ Para não quebrar a sequência lógica da produção textual, utilizamos uma aula nossa e concluímos a atividade na aula de história que nos foi cedida pela professora sem prejuízo algum para os alunos.

momento Cosson (2012) chamou de externalização da interpretação, ou seja, são ponderações sobre a obra lida, de acordo com a individualidade de cada aluno/escritor. É de suma importância, que essas ponderações sejam compartilhadas com a comunidade leitora.

Propusemos, nessa atividade de produção textual, um reconto da história *Pluft, o Fantasma*. Fizemos a escolha por acreditar, tal qual Petit (2009), que a descoberta da literatura pode surgir de uma relação progressiva por meio de histórias, construindo pontes entre a ficção e sua própria história. A autora explica que:

Esses materiais remendados, essas unidades de sentido bem ou mal combinadas, tinham ajudado a construir suas casas interiores, em perpétua restauração. Fizeram-me entender que, somos habitados por inúmeras pequenas histórias, é mais fácil construir pontes entre episódios, pensar a sua própria história em um conjunto e o seu lugar em espaços mais extensos. (PETIT, 2009, p. 125)

Apesar de sermos seres da narrativa, sabemos que a construção de um texto nem sempre é fácil, possível ou desejável, conforme assevera Petit (2009), tendo em vista que o processo da escrita pode ser considerado difícil. Na medida em que o leitor vai, gradualmente, adquirindo essa habilidade por meio suas leituras, torna-se um escritor mais proficiente. Então, acreditamos que, pelo fato de nossos alunos estarem começando a estabelecer uma relação com a literatura, a sua escrita ainda não é a idealizada, é, contudo, a esperada, por serem, ainda, leitores iniciantes.

Mesmo que tenham faltado as particularidades de cada personagem que poderiam interferir no enredo da história na maioria dos textos, acreditamos ter alcançado nosso objetivo, tendo em vista que todos os alunos recontaram a história com o foco narrativo em primeira pessoa, retiraram o discurso direto próprio do teatro e escreveram o texto com discurso indireto. Logo, escreveram uma versão diferente para a mesma história. Transcrevemos, abaixo, alguns trechos dessas produções textuais:

Pluft

Eu sou o Pluft, eu tenho medo de gente e moro com a minha mãe e com o meu tio Gerúndio ele fica dormindo no seu baú mas quando minha mãe faz pastel de vento ele acorda na hora [...] Um dia eu conheci uma menina chamada Maribel com os olhos cor do céu e os cabelos cor de mel, mas o malvado perna de pau está caçando o tesouro do capitão Bonança. Eu tive que enfrentar lá fora as pessoas e minha mãe ficou orgulhosa de mim, mas eu não tive coragem [...] (sic – E. N. S. – 11 anos).

Maribel

Eu sou a Maribel, neta do Capitão Bonança [...] Ele deixou um tesouro meu e dos marinheiros eles são medrosos e trapalhões, mas são bons amigos fiéis e companheiros. Eles estão a minha procura e à procura do tesouro que herdamos. [...] Fui raptada pelo Perna de Pau, ele é ambicioso, quer si casar comigo só para poder ficar com minha herança [...] (sic – T.S.C – 11 anos).

Os três marinheiros

Somos os três marinheiros estamos procurando Maribel e a herança do capitão Bonança, ele era o melhor capitão. No outro dia avistamos uma casa na praia com areia branca e o mar calmo, aproximamos mais perto e vimos o Perna de Pau e a Maribel entrando na casa.

Na praia fizemos um acampamento, esperamos o Perna de Pau sair de casa, quando entramos bateu aquele medo, subimos até o sótão. Chegando lá vimos Maribel amarrada [...] vimos um fantasma e desmaiamos. Depois levantamos e saímos correndo, mas esquecemos Maribel [...] (sic – E.G.C – 11 anos).

Mãe Fantasma

Eu sou a mãe do Pluft, moro com ele em uma casa velha perto da areia branca e do mar verde, sou viúva, pois meu marido morreu e virou papel celofane.

Certo dia nós estávamos na casa, e começou a chegar gente [...] nos escondemos e deixamos as pessoas entrarem, quando elas entraram vi uma menina e um capitão [...] Pluft estava morrendo de medo da menina mas depois que começou a conversar com ela não teve mais medo [...] (sic – A. C. O. Q. P. – 11 anos).

Prima Bolha

Olá eu sou a prima Bolha e trabalho na polícia secretíssima. A mãe de Pluft me contou que vinha gente na casa dela. E aí eu mandei ela ligar depois para me saber de tudo[...] ela vinha contando que Pluft seu filho resolveu ir com uma amiga, com muita coragem igual ao pai dele [...] (sic – W. J. R. – 10 anos).

Perna de Pau

Rou, Rou, Rou! Eu sou o perna de pau, um marinheiro que estou perto de ser rico com a herança do capitão Bonança só que para isso preciso de uma pessoa, Maribel a linda menina a neta do Capitão Bonança. Mas, infelizmente, tem os três marinheiros, eles me pagam! [...] Estou morrendo de medo pois aquelas velas não se apagaram sozinhas com certeza absoluta que foram fantasmas [...] (sic – P. A. O. M. – 11 anos).

Tio Gerúndio

Eu sou Gerúndio o tio de Pluft, eu sempre estou dormindo em um baú, só que um dia eu estava dormindo e a mãe de Pluft e ele ficaram me chamando e só levantando e voltando a dormir, até que eu tive que falar para me deixarem em paz. Quando escutei a mãe de Pluft falando em pastel eu acordei pedi pastel e voltei a dormir [...] Pluft me disse que um homem estava vindo buscar a neta do Capitão Bonança [...] (sic – O. M. C. F. – 11 anos).

Alguns alunos conseguiram alcançar plenamente os objetivos da oficina, já que não só apresentaram uma versão diferente de uma mesma história, mas também a recontaram na visão de uma das personagens. Não são textos perfeitos, porém alcançaram a finalidade da aula. A seguir transcrevemos duas histórias⁵² que elucidam o que dissemos:

Xisto

Eu sou o Xisto eu amo voar por esse céu azul, eu sou primo do Pluft ele é um fantasminha. Quando eu estava lá no meu avião o meu primo Pluft me chamou para eu ajudar ele com uma humana ela se chamava Maribel que tinha os cabelos lindo e os olhos cor do céu. Ela era tão linda!

Pluft me perguntou se eu o ajudaria e eu disse que precisava pensar, então ele me falou para pensar rápido, porque o marinheiro Perna de Pau iria voltar para

⁵² As histórias escritas, originalmente, pelos alunos estão disponíveis no apêndice D.

buscar Maribel e o tesouro. Maribel também pediu minha ajuda, ela estava com muito medo daquele marinheiro malvado, e os amigos dela João, Julião e Sebastião estavam demorando demais para ir salvá-la.

Maribel e Pluft foram logo entrando no meu avião e decolamos. Lá de cima eles viram o marinheiro Perna de pau e os três marinheiros amigos. Maribel gritou para eles olharem para cima e disse a eles que eu e meu primo Pluft tínhamos ajudado ela escapar. Eles ficaram muito nervosos, mas ela disse que eu e Pluft éramos fantasmas legais.

Eu desci o avião para Maribel ir para sua casa e ela desceu sã e salva. Tive que voltar para o céu, Maribel e Pluft voltaram para casa e Pluft tinha perdido o medo de gente. (B. F. V. – 10 anos).

Marinheiro Perna de Pau

Eu sou o marinheiro Perna de Pau e sim raptei a neta do Capitão Bonança, a Maribel, mas foi porque eu queria protegê-la e o tesouro do Capitão Bonança. Tá certo que eu a amarrei, mas foi para ela não fugir, ela não entende que eu quero protegê-la. Ela acredita que os marinheiros são amigos dela, mas, na realidade eles são do mal. É isso mesmo, são marinheiros malvados que só fingiram ser amigos dela para roubar o tesouro do tio dela. Fiquei sabendo que estes marinheiros se uniram a uns fantasmas para roubarem o tesouro. Se uniram a um tal de Pluft. Cruz credo! Imagine fazer aliança com seres do além. Eles são bem perigosos!

Certo dia, na areia branca perto do mar verde, encontrei uma casa perdida e descobri que o tesouro estava lá. Mas, lá também estava aqueles fantasmas horrorosos que ficaram apagando a luz de minhas velas para eu não encontrar o tesouro. Então, fui embora e voltei só dia seguinte, com a luz do sol bem forte porque o sol ninguém apaga. Encontrei o tesouro, mas não tinha a chave. Quando encontrei a chave os marinheiros malvados queriam roubar o meu tesouro, como eles eram três, eles conseguiram. Mas logo jogaram fora quando viram que só havia uma receita de peixe assado, a foto de Maribel e um rosário.

Eles ficaram com muita raiva, mas pelo menos deixaram Maribel em paz. Fiquei muito feliz porque sabia que o verdadeiro tesouro estava no banco e eu só queria a chave para abrir o cofre do banco. Chegando lá retirei a parte que o Bonança deixou para mim e devolvi o restante para Maribel. Agora eu vou tirar essa perna de pau e vou usar uma prótese moderna. Estou muito feliz. . (K. F. – 11 anos).

Após o término das produções, abrimos espaço para que os alunos fizessem a socialização de suas produções⁵³, e essa socialização ocorreu de forma voluntária, pois acreditamos, tal qual Petit (2009), que a imposição pode impedir o aluno de compartilhar sua singularidade com a comunidade leitora:

Quando não é encarada como algo que é imposto, uma história ouvida – ou uma frase – pode muito rapidamente se tornar parte do indivíduo e, ao mesmo tempo que mantém uma distância que o protege, permite que ele rememore a sua própria história, especialmente os capítulos mais difíceis. Pois são particularmente as páginas dolorosas de nossas vidas que podem ser lidas de maneira indireta. (PETIT, 2009, p. 113)

Cerca de dois terços da turma participou espontaneamente da atividade, compartilhando sua produção textual com os colegas da sala de aula – nossa comunidade

⁵³ Compartilhamento realizado no dia 07/05/2015 durante uma hora/aula, cedida pela professora de ciências.

escolar de leitores – e ampliando os sentidos construídos individualmente. Cosson (2012) reitera a necessidade de haver esse compartilhamento para que os leitores se conscientizem que são membros de uma coletividade que fortalece e amplia seus horizontes enquanto comunidade leitora.

Nesse último exercício de interpretação, encerramos a nossa sequência básica na sala de aula. Contudo, planejamos fazer a junção da sequência básica com os jogos teatrais. Portanto, propusemos para a externalização da leitura, uma dramatização da peça objeto de estudo, encenada pelos alunos, que seria apresentada para toda a escola. Para atingirmos esse fim, primeiramente aplicamos alguns jogos teatrais e ensaiamos arduamente a referida peça.

4.3 Dos jogos teatrais aos ensaios da peça *Pluft, o Fantasminha*

Os jogos teatrais são atividades de sensibilização motora e sensorial e são usados para convidar e incentivar um grupo de pessoas a representar, seja esse grupo composto por atores ou não. Geralmente, é uma estratégia que os diretores utilizam para preparar os atores (profissionais ou não) para o palco. Os jogos teatrais proporcionam ao participante um encontro consigo e com o outro, estimulando a imaginação e a criatividade, não só no que se refere à cena, como também estimulam o indivíduo a encontrar o seu lugar na sociedade, por meio do contato com a plateia e da experiência com o teatro. Por isso, pretendíamos utilizar alguns desses jogos para prepararmos os alunos para a apresentação pública.

Embora Spolin (2012)⁵⁴ apresente uma sequência de oficinas com jogos teatrais variados, ela dá autonomia ao professor para fazer a escolha dos jogos que trabalhará desde que cada sessão de jogos tenha início, meio e fim, ou seja, se inicie com jogos de aquecimento para depois introduzir os jogos teatrais. É necessário que se inicie sempre em um nível elementar para, posteriormente, progredir para um nível avançado. Os jogos teatrais são compostos de jogadores e plateia, os quais são invertidos no final de cada jogo.

Introduzimos as oficinas de jogos teatrais em duas aulas iniciais durante as nossas aulas de língua portuguesa. Todavia, o desenvolvimento das oficinas para preparar os alunos para atuarem na peça ocorreria no contra turno do horário de aulas. Iniciamos com os jogos teatrais no dia 11 de maio, durante duas horas/aula. Para tanto, levamos os alunos para o pátio e explicamos o que eram os jogos teatrais.

⁵⁴ A obra *Jogos Teatrais na sala de aula* foi originalmente publicada nos Estados Unidos, em 1986. Neste estudo, trabalhamos com a 2ª edição da obra no Brasil, que é a edição de 2012.

Iniciamos com um jogo de aquecimento denominado de *Revezamento com objeto*. Segue a descrição resumida do jogo: dois grupos ficam enfileirados lado a lado e o primeiro jogador de cada grupo tem um objeto na mão como, por exemplo, um jornal enrolado ou um pedaço de madeira. O primeiro jogador de cada grupo deve correr até o gol estipulado, tocá-lo, voltar e entregar o objeto para o próximo jogador do grupo que deve realizar o mesmo procedimento, entregando o objeto para o terceiro jogador do grupo, e assim por diante, até que todos os jogadores tenham tido a sua vez e um dos grupos tenha ganhado.

Em seguida, aplicamos o jogo sensorial *Quem iniciou o movimento?*. Nesse jogo, os jogadores permanecem em círculo. Um jogador sai da sala, enquanto os outros escolhem alguém para ser o líder, que iniciará os movimentos. O jogador que saiu é chamado de volta, vai para o centro do círculo e tenta descobrir o iniciador dos movimentos. O líder deve mudar de movimento a qualquer instante. Quando o jogador do centro descobrir o iniciador, dois outros jogadores são escolhidos para assumir seus lugares.

Na execução desses dois jogos, não dividimos os alunos entre público e plateia, pois o primeiro jogo era para aquecê-los e o segundo tinha o objetivo de desenvolver a atenção. Além disso, era possível desenvolver esses jogos com um número maior de alunos. Após a execução, conversamos sobre esses jogos. Os alunos gostaram do jogo de aquecimento por ser uma competição. Acharam-no bem divertido. Também aprovaram o jogo sensorial, tendo em vista que gostaram de se movimentar e descobrir quem havia feito o movimento. Entretanto, todos queriam iniciar o movimento ou adivinhar quem havia iniciado, de sorte que tivemos que negociar com eles, para o bom andamento do jogo.

Para concluir o ciclo de jogos, escolhemos um jogo com elementos dramáticos, qual seja: *O que estou comendo?* Nesse jogo, primeiramente é necessário dividir os participantes em dois grupos iguais. Cada grupo entra em acordo secretamente sobre alguma coisa para comer (ou cheirar). Então, executam a cena para a plateia, até que adivinhem o que estão interpretando. Repete-se novamente com outro grupo. Os alunos gostaram da atividade, todavia, alguns ficaram tímidos e não quiseram participar dos grupos, preferiram ficar na plateia, observando.

É importante reiterar que pontos fundamentais dos jogos teatrais são o foco, a instrução e a avaliação. O primeiro mantém o jogo em movimento e evidencia o objetivo do jogo. Já a instrução, como o próprio nome diz, instrui os alunos em direção ao foco do jogo. Por fim, a avaliação contabiliza o que foi apreendido ou realizado no decorrer do jogo. Todos esses momentos foram priorizados no desenvolvimento dos três jogos, sendo que o foco e a instrução foram realizados no momento em que os jogos foram desenvolvidos. A avaliação

foi realizada ao final de cada jogo e se constituiu da conversa realizada por nós, após a execução de cada um dos jogos.

Na aula seguinte, dissemos aos alunos que as atividades do projeto em sala de aula haviam se encerrado e que daríamos sequência, no contra turno, com mais jogos teatrais e ensaios da peça *Pluft, o Fantasminha*, para a culminância de sua apresentação pública. Em seguida, pedimos a opinião deles sobre o projeto. Os alunos disseram que gostaram das atividades de leitura, rodas de conversa e de elaboração de painéis e cartazes, porém não gostaram das atividades de escrita. Acreditamos que isso tenha ocorrido pelo fato de não estarem acostumados a escrever sobre o que leem de forma mais profunda, relacionando a suas vidas. Estão acostumados, apenas, com atividades de localização de respostas no texto. Ademais, houve uma atividade de produção textual escrita, o que não é algo fácil e demanda um trabalho progressivo. Pretendemos continuar a trabalhar nessa perspectiva, incentivando-os a produzirem textos escritos.

Iniciariamos os jogos teatrais no contra turno durante os ensaios para a apresentação da peça *Pluft, o Fantasminha* no dia 13/05/15. Entretanto, nessa data, foi votada e declarada a greve dos servidores estaduais da educação. Consequentemente, nossa escola aderiu à greve e não foi possível desenvolver os jogos teatrais por nós planejados, haja vista que nossa instituição de ensino estava fechada. A seguir, discorreremos sobre os jogos teatrais⁵⁵ que planejamos como forma de preparação para a apresentação pública da peça *Pluft, o Fantasminha*, porém, devido à greve, não foi possível executar todos eles.

Iniciariamos as oficinas com jogos de aquecimento, pois, de acordo com Spolin (2012, p. 53), “Aquecimentos removem a distração externa que os jogadores possam ter trazidos consigo.” Ademais, esses jogos priorizam o trabalho em grupo, possibilitando a aceitação às regras e compreensão dos benefícios de jogar, bem como proporcionam o relaxamento do grupo. Planejamos os seguintes jogos: “Revezamento com objeto” e “Onda no oceano”.

Após a execução de jogos de aquecimento, trabalharíamos com os jogos sensoriais a fim de levar o aluno a descobrir que o trabalho corporal na representação teatral é muito relevante. Para Spolin (2012, p. 97), “[...] com o tempo, os alunos irão apreciar quando os atores usam seu equipamento sensorial, seu corpo físico para tornar visível para a plateia aquilo que é invisível.” Nesse sentido, tais jogos desenvolvem uma consciência sensorial. Planejavamos executar os seguintes jogos: “Câmera lenta/pegar e congelar”, “Espelho” e “Quem iniciou o movimento?”.

⁵⁵ A descrição de todos os Jogos teatrais está disponível no apêndice C.

Ademais, Spolin (2012) apresenta-nos, em *Jogos teatrais na sala de aula*, oficinas que priorizam os elementos dramáticos. Então, selecionamos alguns desses jogos, por julgarmos que seriam importantes para desenvolver a dramaticidade dos alunos e prepará-los para a apresentação pública. Os primeiros jogos escolhidos se referem a jogos que criam ambientes, personagens e ação. Spolin usa a terminologia *Onde* para cenário, *Quem* para personagens e *O Que* para a ação, assim a autora acredita que “Usar os termos *Onde*, *Quem*, *O Que* leva os jogadores a incluir o ambiente, o relacionamento e a atividade – a realidade cotidiana – na sua consideração sobre os problemas teatrais.” (2012, p. 123, grifo nosso). A autora busca, com esses termos, certa neutralidade para se trabalhar com o teatro em sala de aula. Vejamos alguns desses jogos por nós selecionados: “O que faço para viver”? “Quem sou eu”? e “O que estou comendo?”.

Nos próximos jogos selecionados, trabalharíamos com os jogos denominados pela autora de *Jogando com Rádio, Televisão e Filme*. A autora explica que cada uma dessas mídias limitam, de certa forma, os jogadores. Assim, a autora pretende focalizar as energias dentro da limitação de cada um deles.

Os jogos de televisão restringem os atuantes a utilizar a parte de cima de seus corpos. Nos jogos de rádio os jogadores trabalham no problema da utilização apenas da voz para comunicar-se com a plateia [...] Outros jogos mostram a importância vital do equipamento de som, montagem etc. em televisão e filmes. (SPOLIN, 2012, p. 205)

Tais jogos trabalham os elementos dramáticos, canalizando as potencialidades presentes em cada uma dessas mídias, a fim de preparar melhor o aluno para se tornar ator. Escolhemos para esse momento a oficina “Dublagem”.

Por fim, trabalharíamos com a oficina *Contação de Estórias e Teatro de Estórias*. Spolin (2012, p. 231) explica que as oficinas “[...] são formas amplamente usadas na arte da representação que podem ser aplicadas com sucesso para contar estórias mais longas. Ambas utilizam a narração (e, desta forma, retornam à história mais antiga da apresentação dramática).” Nessa via, ampliaríamos os horizontes dos alunos, no tocante ao teatro, fazendo-os dramatizarem textos maiores. Logo, escolhemos para aplicação a seguinte oficina: “Teatro de estórias”.

Encerraríamos nossas oficinas de jogos teatrais com o jogo acima descrito e acreditávamos que, após a realização dos jogos selecionados, nossos alunos já estariam preparados para a apresentação pública da peça *Pluft, o Fantasminha*. Entretanto, não foi

possível o desenvolvimento de todos os jogos, tendo em vista a paralisação das aulas devido à greve dos servidores estaduais de ensino.

Ressaltamos que, embora o sindicato da categoria (SINTEGO) tenha se reunido por diversas vezes com os representantes da Secretaria de Educação de Goiás, não houve acordo, de modo que a greve na rede estadual de ensino de Goiás continuava. No entanto, o Governo Estadual começou a ameaçar os servidores contratados de que se não retornassem à sala de aula teriam seus contratos rescindidos. Amedrontados com essa possibilidade, a maioria dos professores contratados retornou à sala de aula. Isso também ocorreu em nossa instituição de ensino, mas a greve permaneceu de forma parcial. Por conseguinte, foram feitos horários de aula especiais para esses professores ministrarem suas disciplinas específicas, sem a presença dos demais professores concursados. Tendo em vista que em nossa instituição há muitos professores contratados, foi possível fazer um horário de aula com quatro horas/aula diárias, dispensando os alunos somente no último horário de aula. Assim, após 20 dias de greve, nossa escola retornou às aulas de forma parcial.

Retomamos nossa função somente na turma à qual desenvolvemos o projeto, a fim de concluí-lo, tendo em vista que devíamos cumprir os prazos de protocolo de nosso trabalho, e não teria como concluir nosso estudo sem encerrarmos a devida aplicação. Por isso, reassumimos nossa pesquisa-ação no dia 08/06/15, contudo não retornamos à sala de aula, permanecemos em greve. Nosso trabalho foi realizado durante a 5ª aula do turno matutino em que os alunos eram dispensados, ou seja, durante uma hora/aula e no contra turno, das 14 às 17 horas no salão social da escola.

Ao retomarmos nosso estudo, verificamos que muitos de nossos alunos do 6º ano – sujeitos da pesquisa – transferiram-se para outras escolas. Muitos desses alunos eram os que haviam se manifestado em participar da encenação da peça *Pluft, o Fantasminha*, os quais demonstravam grande aptidão para o teatro, conforme havíamos percebido por meio da leitura da peça em sala de aula. Por essa razão, tivemos que reestruturar o que já havíamos pensado e planejado para essa turma. Houve também uma resistência dos alunos em ficarem no 5º horário para ensaiar, haja vista que seus colegas já iriam para casa, bem como dificuldade em retornar no contra turno. Desse modo, retomamos nosso projeto com um número bem limitado de participantes, somente dez. Além disso, houve desistência de alguns deles, de modo que nessas duas semanas de ensaio houve uma grande rotatividade de alunos. Contudo, os que permaneceram se mostraram entusiasmados, responsáveis e deram o melhor de si para que a apresentação pública acontecesse.

Tendo em vista que o nosso tempo era muito restrito para a preparação dos alunos, não realizamos todos os jogos teatrais ora planejados. Para sistematizarmos os ensaios, retomamos alguns conceitos sobre os elementos teatrais, tendo como base o livro *A aventura do teatro*⁵⁶, de Maria Clara Machado, que nos apresenta um pequeno manual de teatro, com conceitos simples em linguagem fácil e acessível aos alunos. Iniciamos os ensaios, tão somente, com a oficina de jogos teatrais denominada *Apresentação Pública*, na qual distribuímos os papéis e as funções para dramatizarmos a peça *Pluft, o fantasminha*, de Maria Clara Machado. Para tanto, fizemos leituras de mesa, ensaios corridos e marcação de cena. Em seguida, fizemos improvisações gerais em torno da peça e ensaio corrido. Por fim, fizemos o ensaio corrido especial, com todos os elementos e recursos da peça.

Ademais, os alunos ajudaram na confecção de cenários e figurinos, seja de forma direta ou indireta. Alguns trouxeram objetos para utilizarmos no cenário, outros emprestaram roupas para organizarmos os figurinos. Uma aluna trouxe as cortinas para fazermos as coxias, dentre outras ajudas que obtivemos. Confeccionamos, então, os figurinos e cenário de forma interativa e participativa. Vejamos alguns momentos registrados nas fotos seguintes:

**Figura 15 -
Confeccionando adereços**



Fonte: Fotografada pela autora (2015).

**Figura 14:
Confeccionando o baú**



Fonte: Fotografada pela autora (2015).

⁵⁶ *A aventura do teatro* é um pequeno manual para aqueles que desejam montar uma peça, mas ainda não têm experiência na escolha do texto, nos ensaios ou na produção do espetáculo.

Encontramos muitos desafios no decorrer dos ensaios. Porém, juntamente com os alunos, tentamos superá-los. Portanto, os ensaios da peça *Pluft, o Fantasminha* nos possibilitaram conhecer nossos alunos um pouco melhor, não só entendendo suas limitações, como também descobrindo seus talentos. Desta forma, pudemos acompanhar o progresso de cada um no decorrer dos referidos ensaios, seja do ponto de vista da dramatização, do encontro do aluno com a personagem e consigo mesmo, seja do ponto de vista da interação e formação de laços, que nós construímos uns com os outros.

Ramaldes (2015), em seu estudo sobre a metodologia dos jogos teatrais de Viola Spolin, constata que tais jogos constituem uma das metodologias mais importantes para o ensino do teatro. Assim, acredita que eles são pautados na experiência⁵⁷, “[...] na relação do indivíduo com o meio e/ou objeto, ou seja, da relação do jogador com o jogo proposto, envolvendo o espaço que o cerca e os jogadores a sua volta.” (RAMALDES, 2015, p. 111). Embora não tenhamos realizado todos os jogos propostos de forma direta, acreditamos que os ensaios proporcionaram um relacionamento diferenciado entre os alunos, um envolvimento com os objetos e com os espaços cênicos, de modo que foi oferecida uma pedagogia da experiência, à medida que os alunos se propuseram a atuar, atuando, experimentando. Em suma, acreditamos que os ensaios foram de grande valia, não só para os alunos, como também para nós, enquanto professores e pesquisadores da literatura e da arte teatral.

4.4 *Pluft, o Fantasminha* – apresentação pública

[...] cada um de nós se esquecera de seu mesmo, e estávamos transvivendo, sobrecrentes, disto: que era o verdadeiro viver? E era bom demais, bonito – o milmaravilhoso – a gente voava, num amor, nas palavras: no que se ouvia dos outros e no nosso próprio falar.

João Guimarães Rosa

Nosso trabalho objetivou contribuir para o resgate da literatura em eventos de letramento literário cujo teatro foi o foco. Razão pela qual, organizamos atividades sistematizadas em torno da peça teatral *Pluft, o Fantasminha*, de Maria Clara Machado, utilizando a metodologia da Sequência Básica. Propusemos o trabalho com o teatro enquanto literatura, isto é, a leitura do texto teatral, bem como o teatro enquanto performance, ou seja, a

⁵⁷ Conceito elaborado pela autora a partir da noção de experiência de William James e John Dewey.

dramatização do texto teatral. O momento da dramatização foi escolhido como forma de culminância de nosso trabalho na escola, a fim de desenvolver o letramento literário. Concordamos com Paulino e Cosson (2009) que a relação da literatura com outras artes amplia e consolida a relação do aluno com a própria literatura. De acordo com Zinani e Santos (2004, p. 72), as artes priorizam um conhecimento humanístico que faz o sujeito refletir sobre si e sobre a sociedade. Explicando que “[...] são as artes e as ciências humanas que possibilitam ao homem debruçar-se sobre seu próprio pensamento e descobrir a si mesmo e também o seu lugar no mundo.” Nessa perspectiva é que organizamos o nosso estudo a fim de mediar essas descobertas por meio do teatro, arte esta que contempla literatura, música, linguagem corporal, dentre outras habilidades, posto que o teatro articula a literatura com outras linguagens artísticas e promove a experiência da interação do sujeito com mundo. E, no que se refere à dramatização, os Parâmetros Curriculares nos ensinam que:

Dramatizar não é somente uma realização de necessidade individual na interação simbólica com a realidade, proporcionando condições para um crescimento pessoal, mas uma atividade coletiva em que a expressão individual é acolhida. Ao participar de atividades teatrais, o indivíduo tem a oportunidade de se desenvolver dentro de um determinado grupo social de maneira responsável, legitimando os seus direitos dentro desse contexto, estabelecendo relações entre o individual e o coletivo, aprendendo a ouvir, a acolher e a ordenar opiniões, respeitando as diferentes manifestações, com a finalidade de organizar a expressão de um grupo. (BRASIL, 1997, p. 83).

O teatro na escola, de acordo com os PCN, objetiva desenvolver no aluno um maior domínio corporal, uma maior expressividade, bem como um maior domínio da verbalização. Cavassin (2008) acredita que o teatro deve ser inserido na educação formal não só como área de conhecimento, mas também como prática pedagógica, haja vista que a escola é o primeiro espaço formal no qual o aluno entra em contato com o conhecimento sistematizado em arte. Consequentemente, a autora trata da relevância do teatro na educação, afirmando que:

Muito se sabe a respeito da importância do Teatro na Educação em todos os campos de atuação. Os princípios pedagógicos do Teatro traçam relações claras entre Teatro e educação, considerando essa arte como uma forma humana de expressão, a semiótica e cultura. Daí a ênfase em aspectos sógnicos, simbólicos, de linguagem e comunicação que vem sendo estudados e sistematizados na área. (CAVASSIN, 2008, p. 40-41).

Dessa forma, articulando o teatro e a educação, organizamos a apresentação pública da peça *Pluft, o Fantasminha*. Essa dramatização aconteceu no dia 23/06/2015 em duas

sessões⁵⁸. A primeira sessão ocorreu às 8h e 45m – período da manhã – e, a segunda, às 14 horas no vespertino. Ressaltamos que o público foi composto por quatro turmas de sexto e sétimo ano da escola na qual executamos o projeto, acompanhados por seus respectivos professores. Ademais, houve a presença de alguns pais que foram prestigiar seus filhos enquanto alunos/atores.

Sabemos que a linguagem teatral pode proporcionar momentos de aprendizagem lúdicos e prazerosos, o que pode favorecer o gosto pela leitura. Entretanto, para que se obtenha sucesso em um projeto com o teatro, é necessário que a mediação do professor envolva os alunos nos processos de produção e recepção da peça teatral. É o que nos explica Coenga (2012):

Trabalhar com o gênero “peça de teatro” no contexto escolar envolve uma série de atividades: escolher a peça; fazer a leitura silenciosa e dramática de partes de peça teatral e depreender as características mais importantes do gênero; explicar as principais características de uma peça de teatro; em grupos, verificar a estrutura da peça, a articulação dos atos, as cenas principais, a definição e a caracterização das personagens para encenação; promover exercícios de expressão corporal, vocal e dramática; criar cenários, figurinos, escolher objetos de cena, iluminação e trilha sonora; ensaiar e dramatizar a peça. (COENGA, 2012, p. 132)

Iniciamos esta análise descrevendo a maneira como organizamos a montagem para realizar a apresentação pública. Discorreremos, inicialmente, sobre a escolha dos alunos para compor o elenco desta. A peça *Pluft, o Fantasminha* se inicia com a descrição das personagens, conforme segue: João, Julião e Sebastião (três marinheiros amigos); Mãe Fantasma; Pluft, o Fantasminha; Gerúndio; Perna de Pau; Maribel e Prima Bolha. Contudo, esta última personagem não constitui, de fato, o elenco, pois aparece somente sua voz (barulho de bolha estourando) ao telefone. Fizemos a escolha dos alunos para interpretar as personagens, de acordo com o desempenho deles. Para o papel do protagonista Pluft, escolhemos o aluno P. A. O. M., de 11 anos de idade, tendo em vista que ele demonstrou grande desenvoltura durante a leitura da peça em sala de aula. O que foi confirmado durante os ensaios.

Também, por meio da leitura em sala, escolhemos os marinheiros Julião e João, representados respectivamente pelos alunos C. S. C. e J. B. T. N., ambos com 11 anos de idade. Já, os demais alunos começaram a interpretar as outras personagens somente a partir da segunda semana de ensaios, após desistência dos colegas. O primeiro a constituir nosso novo

⁵⁸ Fizemos uma montagem em vídeo com imagens das duas apresentações da peça. Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D--ecRVljms>>.

nosso papel, como professora e pesquisadora deste projeto, é propiciar aos alunos o encontro deles como o texto. Acreditamos que houve esse encontro da aluna com obra, tendo em vista que ela desempenhou o papel com sucesso, memorizando as falas e interpretando-as durante a dramatização da peça.

Os alunos F. D. (12 anos), R. P. (10 anos) e W. J. S. (10 anos de idade) interpretaram o Batalhão de Marinheiros-fantasmas. Embora a autora sugerisse que utilizássemos marionetes para interpretar essas personagens, optamos em utilizar alunos por acreditar ser mais fácil a interpretação por alunos do que por marionetes, além de valorizar o aluno enquanto ator. No tocante à personagem Marinheiro Perna de Pau, é importante destacar que os participantes que tínhamos disponíveis não conseguiam memorizar as falas da personagem, nem interpretá-las a contento. Por isso, convidamos para interpretar tal papel, o aluno egresso da escola Stiven Gomes (16 anos), pelo fato de já ter feito outras apresentações⁶⁰ com esse aluno e conhecermos seu potencial. É importante ressaltar que o aluno convidado, pelo fato de já ser vestibulando e ter outros compromissos, teve somente um final de semana para memorizar as falas e participou somente de dois ensaios, todavia desempenhou o seu papel a contento. Esse aluno nos revelou que aceitou participar dessa peça, mesmo com muitos compromissos educacionais, devido ao amor que possui pela arte, porém suprimido na escola na qual estuda, já que esta é centrada no discurso utilitário em detrimento do artístico. Assim, afirmou sentir saudade de momentos estéticos que enchiam sua alma de alegria, demonstrando uma memória afetiva muito grande por nossa escola, devido aos eventos culturais por ela propostos. Dessa forma, acreditamos que com este trabalho podemos proporcionar aos demais alunos estes momentos de experiência estética, que contribuirão para a formação do gosto, da fruição, da experiência estética que só a literatura, o teatro, enfim, as artes proporcionam ao indivíduo. Portanto, nosso elenco foi bem unido e eficiente. Embora os alunos tenham interpretado com nervosismo advindo de uma apresentação pública e com dificuldades decorrentes do pouco tempo de ensaio, acreditamos que todos os alunos desempenharam muito bem o seu papel.

No que tange ao prólogo, ou seja, a cena introdutória que acontece antes das ações principais, teve a seguinte descrição pela rubrica⁶¹ da peça:

⁶⁰ Esse aluno egresso estudou todo o ensino fundamental, 2ª fase, em nossa escola. Participando conosco, durante dois anos, do Teatro na Escola, projeto este por nós dirigido. Além de sempre participar dos outros eventos artísticos/culturais da escola, entre os quais destacamos o nosso projeto Sarau literário.

⁶¹ Rubrica se refere às orientações existentes no texto teatral para indicar a caracterização do espaço cênico, a caracterização dos personagens, os gestos que os personagens devem fazer, bem como o momento que uma música deve iniciar, dentre outras orientações.

O prólogo se passa à frente da cortina. Pela esquerda surgem os três marinheiros amigos, meio bêbedos, cantando. O da frente é Sebastião, o mais corajoso. Leva um toco de vela acesa ou um lampião. Segue-se Julião, segurando uma garrafa. Por fim, João, segurando um mapa. Deve-se ouvir a canção antes de avistá-los. (MACHADO, 2009, p. 139, grifos da autora).

Tendo em vista que não tínhamos o recurso da cortina, escolhemos realizar o prólogo fora do palco, de modo que os alunos/atores que representaram os marinheiros amigos se deslocaram pela porta principal do salão, passaram entre o corredor formado pelo público e desenvolveram a cena em frente ao palco.

Figura 17: Prólogo – desenvolvimento da cena



Fonte: Fotografada pela autora (2015).

No tocante ao cenário, procuramos reproduzi-lo indicado pelas rubricas na peça escrita. Vejamos como Maria Clara Machado descreve o cenário na peça.

Um sótão. À direita, uma janela dando para fora, de onde se avista o céu. No meio, encostado à parede do fundo, um baú. Uma cadeira de balanço. Cabides onde se veem, pendurados, velhas roupas e chapéus. Coisas da marinha. Cordas, redes. O retrato velado do Capitão Bonança. À esquerda, a entrada do sótão. (MACHADO, 2009 p. 142, grifos da autora).

Sabemos a importância que um cenário tem para o desenvolvimento de uma peça. Por este motivo, tentamos reproduzir o sótão de uma casa abandonada, à beira da praia – lugar carregado de significações. Conforme nos ensina Lopes (1997):

É tradicionalmente um lugar **fascinante** para a criança – por ser o local da casa onde se guardam as *bugingangas* inservíveis da família (é o quarto de despejo) –, onde ela gosta de brincar e remexer, mas também pode ser um lugar **assustador**, quando os adultos, para amedrontar os pequenos, dizem *habitar aí* os fantasmas e as almas penadas. O cenário é, pois, uma verdadeira **casa-fantasma**. (LOPES, 1997, p. 67-68, grifos do autor).

Acreditamos que o cenário, ao reproduzir um sótão, torna-se também um lugar ambíguo que pode causar tanto fascinação como medo. A relação com o enredo, em que fantasmas e pessoas passam a conviver mutuamente, é também ambígua, podendo ocasionar múltiplas interpretações. Os adereços de cena também são fundamentais para a dramatização de uma peça, e, juntamente com o cenário, propostos pela autora nas rubricas, são essenciais para a efetivação da cena.

Figura 18: O cenário



Fonte: Fotografada pela autora (2015).

Tentamos reproduzir ao máximo os adereços elencados pela autora, todavia, às vezes, foram necessárias algumas substituições, que não alteraram a interpretação. Os Marinheiros iniciaram o prólogo carregando um toco de vela, um mapa – utilizamos um cartaz pelo fato de dar um bom movimento de enrolar e desenrolar, causando humor –, e uma garrafa (que é também utilizada como luneta). Isso reforçou a ideia de que estão em busca de algo. Já o

início da cena entre Pluft e sua mãe, Pluft brinca com um barquinho – utilizamos um barquinho de plástico, em seguida começa a brincar com uma boneca – utilizamos uma boneca de plástico também, por não termos conseguido uma de pano – contudo, a cena não foi prejudicada, pois o aluno conseguiu demonstrar o medo de gente que Pluft sentia, ao manusear a referida boneca.

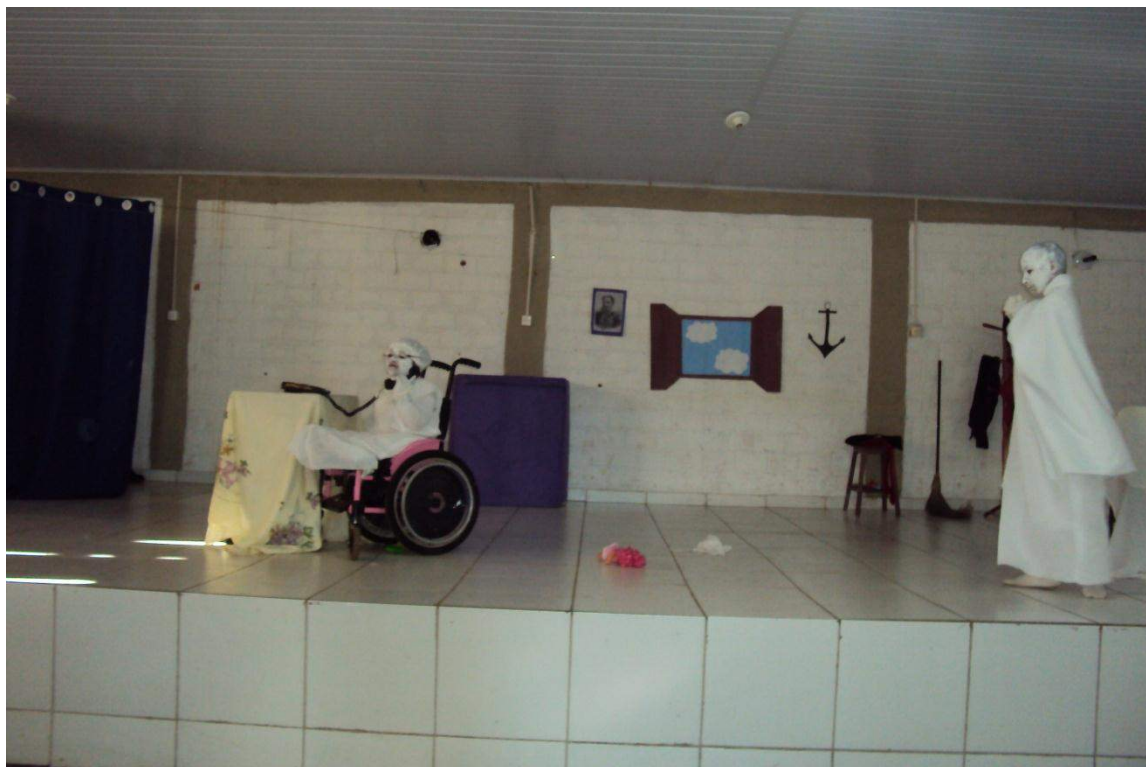
Também é importante para o desenvolvimento da peça, a espada que o Perna de Pau encontra (utilizamos uma espada de brinquedo), bem como a vela que é apagada por Pluft e Gerúndio. Além disso, o baú de Gerúndio provoca no leitor o inóspito, já que é bem inesperado que ali durma alguém, sendo este adereço é responsável por várias passagens de humor da peça. Por fim, as armas que os Marinheiros amigos trazem no final da peça – redes de caçar borboletas – são essenciais para provocar o humor; utilizamos para tal finalidade, redes de caçar iscas de peixe. Portanto, são muitos os adereços relevantes para o bom andamento da peça, citamos alguns somente para ilustrar e pelo fato de termos feito algumas substituições que não interferiram no sentido das cenas e, conseqüentemente, nem da peça.

Figura 19: Pluft, com o barco e a boneca. Mãe Fantasma fazendo crochê



Fonte: Fotografada pela autora (2015).

Figura 20: Mãe Fantasma ao telefone



Fonte: Fotografada pela autora (2015).

Figura 21: Marinheiros Armados



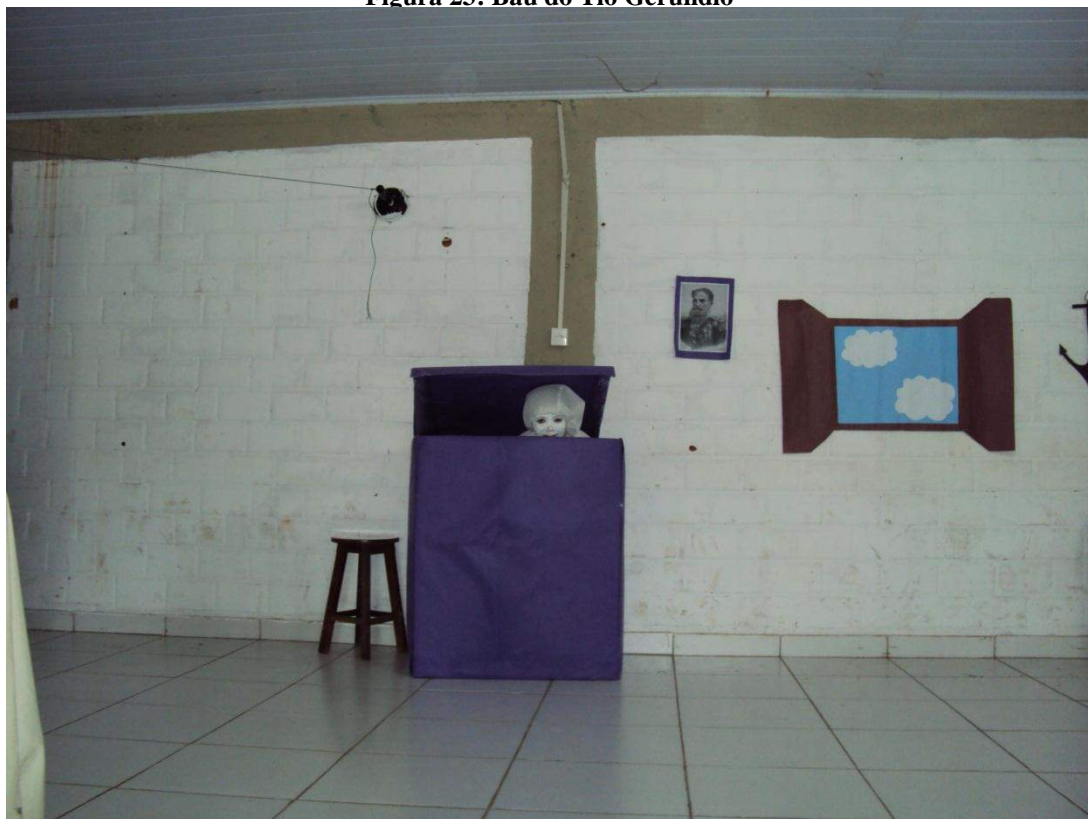
Fonte: Fotografada pela autora (2015).

Figura 22: Perna de Pau com espada e vela



Fonte: Fotografada pela autora (2015).

Figura 23: Baú do Tio Gerúndio



Fonte: Fotografada pela autora (2015).

Por fim, falaremos da música e da sonoplastia, tendo em vista que possuem uma grande relevância na dramatização de um texto teatral. Lopes (1997) afirma que há uma necessidade em distinguir a música e os sons/ruídos. Então, cita o posicionamento de Kowzan (1988) para fazer a distinção:

No que concerne à música aplicada ao espetáculo, sua função semiológica é quase sempre indubitável. Os problemas específicos e muito difíceis colocam-se no caso em que ela é o ponto de partida de um espetáculo (ópera, balé). No caso em que ela é acrescentada ao espetáculo, seu papel é o de sublinhar, de ampliar, de desenvolver, às vezes de desmentir os signos de outros sistemas, o de substituí-los. (...) Chegam à categoria de efeitos sonoros do espetáculo que não pertencem nem à palavra nem à música: os ruídos (...): ruídos de passos, rangidos de portas, sussurros de acessórios e das vestimentas (...); batidas do relógio, trinados de pássaros, voz de animais domésticos, ruídos de um carro (...) (KOWZAN, 1988 apud LOPES, 1997, p. 77)

Dessa forma, preferimos nomear, tal qual Lopes (1997), de sonoplastia, os sons sugeridos no texto, que não se referem à fala dos atores, nem à música prevista nas rubricas. No tocante a esta última, vale ressaltar que mantivemos duas músicas previstas nas rubricas, ambas vêm no texto acompanhado por cifras. No que tange à música prevista no prólogo da peça, ressaltamos que ela foi cantada pelas personagens Marinheiros amigos, e repetida na entrada das cenas dessas personagens, conforme explicavam as rubricas.

Ainda era uma criança,
Quando saiu para o mar
Aprender a navegar
O Capitão Bonança!

Depois morreu no mar,
Deixou de navegar.
Onde está a herança
Do Capitão Bonança!?
(MACHADO, 2009, p. 139)

Tal canção é importante para o andamento da peça, pois ela explica que os Marinheiros estão buscando a herança do Capitão Bonança e complementa o sentido de suas falas posteriores. Além disso, outra canção é trazida na peça e antecede a entrada do vilão Perna de Pau em cena, sendo cantada por esta personagem: “A menina Maribel, bel, bel!/ Tem os olhos cor do céu, céu...céu.../ E os cabelos cor de mel...mel...mel...” (MACHADO, 2009, p. 148). A música nos sugere erroneamente um clima lírico, uma suposição de que o Perna de Pau esteja apaixonado por Maribel. Entretanto, o contexto nos mostra o inverso, o fato de que o vilão sequestrou a menina somente com interesses financeiros. Outra música trazida na rubrica foi a brincadeira de roda *Eu fui no Tororó beber água e não achei*. (p. 192).

Optamos por não cantar essa canção, tendo em vista que a cena seria uma brincadeira de roda e não conseguiríamos incluir nossa aluna cadeirante na brincadeira. Logo, retiramos a canção por acreditarmos que não interferiria no bom andamento da peça.

No tocante à sonoplastia, ou seja, aos sons previstos pela autora nas rubricas, tentamos contemplar cada um deles na peça, haja vista que a maioria deles contribuía para o humor das cenas. Nosso aluno F. D. (12 anos) baixou todos os ruídos da internet, os quais são: o ronco do Gerúndio, ruídos de bolha estourando (respostas da Prima Bolha ao telefone), ligação cortada, barulho de vento, barulho de avião, dentre outros. Dessa forma, salientamos que houve, mais uma vez, a interação e protagonismo dos alunos com relação à montagem da peça. Ademais, utilizamo-nos de outras músicas não previstas nas rubricas, mas que julgamos importantes para o desenvolvimento da peça, dentre as quais destacamos: a música de abertura, música de suspense, música Carruagem de fogo, música trilha do filme Titanic, bem como a trilha do filme Piratas do Caribe. Devido ao restrito tempo para se treinar mais um aluno para a sonoplastia, já que ele deveria saber toda a peça, optamos por controlar, nós mesmos, a sonoplastia da peça.

Sabemos que os figurinos são essenciais para o desenvolvimento da personagem, pois é com eles que o ator se veste para se transformar em outra pessoa. Como não tivemos um figurinista, desempenhamos mais esta função, com a ajuda dos alunos, os quais contribuíram muito nessa confecção. Para Pluft, Mãe Fantasma, e os outros três marinheiros-fantasmas, utilizamos camisolas feitas de algodão branco, sendo que, para a mãe incluímos uma blusa branca com detalhes na manga e uma touca. E, para Pluft, acrescentamos uma capa que sugeria o movimento de voo. Já para o Tio Gerúndio, utilizamos um pijama branco e uma touca de dormir. Todas essas personagens tiveram seus rostos pintados com *pancake* branco, a fim de caracterizá-los como fantasmas.

Para a menina Maribel, utilizamos um vestido rosa, sapatilhas, fizemos rabinhos em seu cabelo e fizemos uma maquiagem que simulasse o rosto de uma boneca. Já o Perna de Pau utilizou camisa e calças pretas, uma faixa e chapéu de pirata, e também uma peruca e completamos com a maquiagem, fazendo bigodes e cavanhaques extravagantes. Já os Marinheiros amigos utilizaram camisas brancas e calças escuras e confeccionamos um chapéu e coletes de marinheiros para vir por cima das camisas, a maquiagem deles foi um discreto cavanhaque.

Figura 24: Figurinos – Fantasmas



Fonte: Leão (2015).

Figura 25: Figurinos Mãe Fantasma, Pluft e Maribel



Fonte: Leão (2015).

Figura 26: Figurino – Perna de Pau



Fonte: Leão (2015).

Figura 27: Figurinos – Marinheiros



Fonte: Leão (2015).

A respeito da recepção teatral das crianças espectadoras, Ferreira (2005) faz um estudo no intuito de elencar as especificidades da linguagem teatral decorrentes da experiência do espectador. Definindo experiência da seguinte forma:

Experiência: a possibilidade de que algo nos aconteça, de que algo nos toque; somente através da quebra da temporalidade acelerada, da hiperatividade, da ultra-informação [sic] e da superestimulação [sic], das opiniões transbordantes. Espaço que necessita do silêncio, da calma, da contemplação, da suspensão, da exposição. O teatro infantil nem sempre se aproxima destas qualidades; muito pelo contrário, vai ao encontro do ritmo frenético das sociedades digitais de controle. Ainda assim, percebo o teatro enquanto um espaço em que o contato com “outros mundos”, o extra cotidiano e o espetacular potencializam a possibilidade da experiência. Por isso, penso as vivências das crianças espectadoras com o teatro enquanto experiências possíveis. (FERREIRA, 2005, p. 184).

A autora entende que o teatro se realiza não só pela relação do ator com o texto, mas também da relação entre ator e o público, ou seja, da experiência artística decorrente da percepção sensível da obra cênica. Nessa perspectiva, passemos agora a discorrer sobre a recepção da peça *Pluft, o Fantasminha*, encenada por alunos do 6º ano, na visão da plateia. Para tanto, observamos o comportamento da plateia no decorrer da peça e conversamos com algumas turmas que a constituíam para saber o seu posicionamento sobre a peça. É relevante salientar que a plateia se comportou bem durante a peça, riu nos momentos de humor, calou-se para escutar a peça. Isso demonstrou um pequeno amadurecimento enquanto plateia. De acordo com Coenga (2012, p. 126), pesquisas com o público teatral indicam que “[...] a integração e o amadurecimento da personalidade avançam um passo a cada experiência estética fornecida pelo teatro”. Por conseguinte, o resultado será progressivamente positivo, quanto mais verdadeira for a experiência estética.

Perguntamos aos alunos se haviam gostado da peça, a resposta afirmativa foi unânime. Então, pedimos a opinião de alguns deles sobre a peça. A maioria respondeu que a peça foi muito engraçada e divertida. Ao questionarmos sobre o assunto da peça, souberam responder que se tratava do Fantasminha que tinha medo de gente, mas por meio da amizade com Maribel, perdeu tal medo. Verificamos que houve, conforme ensina Coenga (2012, p. 132), um conflito bem descrito, com personagens bem caracterizadas e uma solução clara. Para ele, “[...] o espectador, pela identificação com uma das personagens ou com uma situação, sofrerá uma experiência, uma vivência pessoal com a correspondente participação social”. Acreditamos que esta identificação entre a plateia e as personagens da peça ocorreu, proporcionando, dessa forma, uma experiência singular.

Também questionamos se haviam assistido a outras peças neste ano e disseram que haviam assistido à peça *O príncipe desencantado* (peça por nós dramatizada e que constituiu a motivação da Sequência Básica desenvolvida neste estudo). Então, indagamos qual das duas encenações gostaram mais, e, mais uma vez, tivemos uma resposta unânime em favor da peça *Pluft, o Fantasminha*. Justificaram sua escolha devido ao fato desta ser uma peça completa e a outra, uma peça pequena.

Acreditamos que essa preferência se deve ao fato de que, para muitos desses alunos, foi a primeira vez que assistiram a uma peça teatral completa, na qual o texto era teatral, e não adaptações de outro gênero. Além disso, o texto foi tratado de modo estético, sem fins utilitários e moralizantes, mas simplesmente uma montagem artística, na qual prevalecia a experiência estética. Sobre isso, explica Coenga (2012, p. 124) que: “Na condição de manifestação artística, o teatro não tem obrigação de ensinar nada, nem tem função moralizante, embora seja inegável sua contribuição para o desenvolvimento do indivíduo.” Dessa forma, mais uma vez retomamos a relevância da escola como agente do letramento literário, como promotora da cultura, da arte como um todo. Enfim, acreditamos que nosso objetivo de ampliar a nossa comunidade de leitores foi alcançado.

Figura 28: A Plateia



Fonte: Leão (2015).

Maria Clara Machado (2011) explica que o elemento mais importante do teatro é o ator, pois é ele quem vive a história, sendo ao mesmo tempo o instrumento e o intérprete do

teatro. Por isso, se tornar ator não é uma tarefa fácil, porém traz algumas vantagens ao aluno, principalmente, no contexto escolar, conforme nos explica Coenga (2012):

Trabalhar com o teatro no contexto escolar [...] inclui uma série de vantagens: estimula o aluno a improvisar; desenvolve sua oralidade, a expressão corporal e imitação da voz; ensina-o a se relacionar com as pessoas; amplia seu vocabulário; trabalha seu lado emocional; desenvolve suas habilidades para as artes plásticas (confeção de figurino, montagem de cenário, pintura corporal); ajuda-o a se desinibir e estimula sua imaginação. (COENGA, 2012, p. 133)

Tivemos a intenção de proporcionar esses benefícios a nossos alunos/atores, ao oportunizá-los atuar na peça. No que tange à experiência dos alunos/atores, pudemos perceber, por meio da participação ativa deles, dedicação e desempenho. Ademais, entrevistamos cada um deles separadamente e, depois, em grupo para percebermos o que sentiram ao participar da referida montagem. Todos os alunos afirmaram ter gostado muito de participar da dramatização da peça *Pluft, o Fantasminha*. Vejamos alguns desses depoimentos: “Eu achei bem legal, achei o meu papel bem interessante! Eu adorei participar!” (L. A – Maribel); “Eu gostei muito!” (J. V. - Gerúndio); “Achei legal, interessante.”; “Achei bom, uma experiência nova para nós aqui na escola.” (M. - marinheiro Sebastião).

Observamos que os alunos tiveram um pouco de dificuldade para descrever seus sentimentos sobre o teatro, contudo, os depoimentos nos fizeram concluir que alcançamos uma das práticas elencadas por Paulino e Cosson (2009) como condição para que o letramento literário aconteça, ou seja, a formação do gosto, da fruição estética, como aprendizado das artes, mais especificamente da arte teatral. Essa experiência estética foi difícil para eles expressarem em palavras, mas observamos a alegria e felicidade em cada gesto, em cada olhar. Momentos de devir que só a arte nos proporciona.

Obtivemos a informação de que somente dois alunos já haviam se apresentado anteriormente, o aluno P. A. que interpretou o protagonista Pluft e o aluno egresso Stiven Gomes que interpretou o Perna de Pau. Os demais alunos nunca haviam participado de uma peça teatral. Dessa forma, a apresentação constituiu uma experiência nova para eles: “Eu nunca tinha participado, mas sempre tive interesse e essa foi minha oportunidade.” (M. O. – marinheiro Sebastião).

Questionamos os alunos sobre as dificuldades que enfrentaram para atuarem na peça. O aluno M. O. afirmou que foi difícil memorizar as falas e atuar, mas aos poucos foi superando suas dificuldades. O protagonista também disse ter tido dificuldade para memorizar as falas, mas se dedicou estudando em casa e, com a ajuda dos colegas e da professora,

conseguiu superar esta etapa. Outros alunos afirmaram que tiveram um pouco de vergonha de se expor diante da comunidade escolar, contudo também afirmaram que superaram essa vergonha e conseguiram se apresentar. Os próprios alunos/atores fizeram uma analogia entre eles e a mensagem da peça, tendo em vista que a temática da peça é o medo e sua posterior superação. Os alunos relacionaram o tema com o medo que cada um deles enfrentou ao encenar a peça, mas que conseguiram superá-lo na dramatização. De sorte que, observamos, nesse momento, a recepção do texto teatral pelos alunos/atores, pois construíram através da compreensão e atuação do texto teatral seus próprios sentidos sobre o texto e sobre si mesmos. Isso denota que se apropriaram do texto ao se entregarem a ele, o que lhes proporcionou uma experiência estética.

A maioria desses alunos afirmou que o teatro ajudou na leitura e interpretação do texto, bem como a expressar melhor. Vejamos estes depoimentos: “Me ajudou muito na leitura porque eu era muito ruim, ruim mesmo. E a interpretar eu acho que eu me soltei, virei P. mesmo, porque antes eu era muito preso assim, não fazia muita coisa, agora eu já sou mais solto.” (sic – P. A.); “Eu acho que o teatro me ajudou mais a falar melhor né, a raciocinar melhor né, também na fala.” (sic – L. S.); “O teatro me ajudou a me expressar melhor, a ter menos vergonha.” (sic – J. N.); “O teatro me ajudou a ler, a falar as palavras mais certas.” (F. D.). Também os questionamos sobre a leitura da peça feita em sala de aula e a dramatização dessa mesma peça, qual teria sido a experiência que mais haviam gostado e a maioria respondeu ter sido a atuação, já que nesse momento não só leram como também interpretaram por meio da palavra, dos gestos e das ações. “Professora, interpretar foi mil vezes melhor.”, afirmou o aluno P. A., protagonista de nossa peça.

Além de contribuir para a melhoria da capacidade leitora dos alunos, para sua desinibição, acreditamos que a relação com o teatro propiciou a eles um desenvolvimento de sua sensibilidade. Machado (2011, p. 29) explica, de maneira bem singela, o que vem a ser isso: “Sensibilidade é sentir as coisas. É ver uma coisa bonita e se emocionar. É ouvir uma história e ficar triste ou alegre. É sentir amor, raiva, pena, inveja, vontade de abraçar, de ser abraçado, de chorar. Tudo isto é ser sensível.” Contudo, a autora nos explica que há uma necessidade de educação para a sensibilidade. A esse mesmo respeito, Petit (2009) explica que a literatura proporciona não só um reconhecimento de si, como também uma educação dos sentimentos. Nessa perspectiva, chamou-nos a atenção um depoimento de um aluno/ator ao afirmar que “[...] o teatro desenvolveu meu lado emocional.” (S. G.) Confirmando assim, o que afirmamos.

Ademais, verificamos que a atuação dos alunos, no teatro, contribuiu para a formação de vínculos entre eles. Vejamos mais algumas respostas à pergunta: o que o teatro te proporcionou? “Conheci mais os colegas e a peça, foi muito legal.” (J. V.); “Vi que cada pessoa era mais maravilhosa do que a outra.” (L. S.); “Fiquei mais amigo dos colegas.” (M. O.); “Me preparou mais para vida social.” (S. G.). Acreditamos que o fortalecimento dos vínculos afetivos contribui também para a formação da comunidade de leitores.

Em suma, por meio do convívio e da entrevista com estes alunos/atores, observamos uma gama de contribuições que o teatro lhes proporcionou. Assim, concordamos com Coenga (2012, p. 130) que o teatro enquanto arte “[...] contribui para a experiência individual, coletiva e para a compreensão do homem, sua maneira de pensar, sentir, agir no tempo e no espaço, seus sonhos, sentimentos emoções.”. Acreditamos, então, que o gosto pela leitura pode ser formado por meio do teatro. Por consequência, essa experiência nova com o teatro pôde propiciar no aluno/ator um encontro consigo mesmo por meio do encontro com o desconhecido, conforme nos explica Larrosa (2013):

[...] o sujeito da experiência é aquele que sabe enfrentar o outro enquanto outro e está disposto a perder o pé e se deixar tombar e arrastar por aquele que lhe vai ao encontro: o sujeito da experiência está disposto a se transformar numa direção desconhecida. Se o reconhecimento e a apropriação podem produzir imagens da infância segundo o modelo da verdade positiva, a experiência do encontro só pode ser transmutada numa imagem poética, isso é numa imagem que contenha a verdade inquieta e tremulante de uma aproximação singular ao enigma. (LARROSA, 2013, p. 197)

Pudemos, por meio dessa experiência, observar a evolução progressiva dos alunos enquanto atores, incentivando-os a não desistirem, a apreciar a arte e a melhorar a cada dia. Logo, todos os alunos demonstraram o desejo de participar novamente de uma peça teatral. Relembaram nosso compromisso de fazer a montagem da peça *O fantástico mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira, e sugeriram que apresentássemos a peça *Pluft, o Fantasminha* em outras escolas.

Com isso, acreditamos que o protagonismo juvenil também foi privilegiado nessa proposta, tendo em vista que os alunos participaram ativamente de todas as etapas para a encenação da peça e refletiram criticamente sobre ela, pois, “[...] a escola pode contribuir para desconstruir imagens ou ideias preestabelecidas a respeito da nação e do comportamento cultural, através de projetos que instiguem o olhar crítico dos alunos sobre práticas socioculturais.” (MIGUEL *et al*, 2012, p. 219). Dessa forma, acreditamos que nosso estudo contribuiu para uma leitura crítica, um conhecimento de si mesmo e do mundo, bem como

para um trabalho solidário e coletivo. Em suma, acreditamos ter contribuído para o letramento literário de nossos alunos. Encerramos com uma foto que descreve o momento de comemoração, após a encenação da peça *Pluft, o Fantasminha*, de Maria Clara Machado.

Figura 29: Comemoração após a dramatização da peça



Fonte: Leão (2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nos possibilitou compreender que o letramento literário constitui-se como um processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos e, como tal, propicia ao leitor a compreensão de si e do mundo por meio da literatura. Neste âmbito, esta pesquisa teve como finalidade contribuir para o resgate da literatura na escola básica por meio da mediação do professor em eventos de letramento nos quais o teatro foi o foco. Nesse sentido, nossa proposta objetivou incentivar a leitura literária na escola, com vistas a formar leitores literários. Faz-se necessário que nosso estudo seja compreendido na esfera do próprio projeto para que o contexto de realização seja, também, considerado. Acreditamos, contudo, por meio dos resultados, que nossa proposta possa ir além de nossa escola, subsidiando os demais professores de língua portuguesa, no que tange a um estudo sistematizado em literatura.

Verificamos, por meio do diagnóstico inicial, que a maioria dos alunos não gostava de ler, e também nunca tinha lido uma peça teatral, confirmando a nossa hipótese em questão. Os dados obtidos no decorrer desta proposta nos permitiram enxergar, a complexidade de nosso estudo. Dentro dos limites desta pesquisa acreditamos que nossa proposta de sequência básica possa ter atingido seu objetivo, mesmo com dificuldades. Vejamos então, a maneira como analisamos cada uma das etapas desse procedimento:

Na motivação dramatizamos a pequena peça humorística *O príncipe desencantado*, com a intenção de incentivar a leitura da peça *Pluft, o Fantasminha*. Na introdução apresentamos a autora e a obra e demonstramos a relevância de ambas. Assim, tivemos o intuito de explorar a antecipação da leitura, ou seja, os diversos procedimentos que o leitor efetua antes de adentrar no texto propriamente dito.

No tocante à leitura da peça *Pluft, o Fantasminha*, tivemos a finalidade de incentivar a leitura subjetiva, pois acreditamos que a leitura é essencialmente um processo de interação entre leitor e texto, construindo sentidos possíveis para o texto. Nessa via, nossas atividades de leitura buscaram atender a essa concepção, com a intenção de incentivar a formação do gosto por essa arte, bem como contribuir para a formação de uma comunidade de leitores.

Na primeira atividade de intervalo de leitura, tivemos o objetivo de valorizar o trabalho coletivo, por meio da confecção de um painel, proporcionando a interação dos alunos. Além disso, objetivamos ampliar o conhecimento deles sobre os elementos constituintes do teatro, contudo, verificamos que houve dificuldades nesta etapa, as quais tentamos suprir pelo nosso atendimento individualizado a cada um deles.

No segundo intervalo, tentamos mais uma vez, valorizar a leitura subjetiva de nossos alunos, pois acreditamos que é necessário considerar as experiências do leitor com o texto literário, bem como o contexto na construção de seus próprios sentidos. Assim, propusemos uma atividade analítica das obras *Pluft, o Fantasma* e *Chapeuzinho Amarelo*, trabalhando com uma temática comum entre ambas – o medo –, acreditando que esta temática estaria relacionada com possíveis vivências dos alunos. Portanto, tivemos o intuito de valorizar as experiências singulares de cada aluno e oportunizar seu compartilhamento social.

A nossa terceira atividade de intervalo de leitura, propunha uma análise dos nomes das personagens da peça objeto de estudo, com vistas a valorizar a linguagem literária, enquanto linguagem estética, que propicia uma leitura mais crítica da literatura e do mundo.

Por fim, a última atividade de interpretação propunha uma produção textual escrita como forma de externalização da interpretação. Esta etapa objetivou incentivar a escrita literária e propiciar uma aprendizagem da cultura literária, por meio da construção de seus próprios sentidos para os textos trabalhados. A nosso ver, este objetivo também foi alcançado, mesmo com dificuldades.

Foi com este último exercício de interpretação e produção que encerramos a nossa sequência básica. Acreditamos que esta metodologia foi positiva no sentido de sistematizar o trabalho do professor com a literatura, por meio da própria literatura. Entretanto, por tentarmos seguir à risca todos os passos elencados nessa metodologia, nosso trabalho ficou um pouco extenso. Portanto, avaliamos que podíamos ter elaborado menos intervalos, haja vista que a obra literária em questão não é muito extensa.

Em virtude da escassez do tempo ocasionada pela greve dos professores da rede estadual de ensino, a nossa proposta com jogos teatrais não teve seu objetivo alcançado em sua plenitude. Isso porque pretendíamos aplicar onze jogos teatrais e aplicamos somente quatro jogos desse total. Com o tempo restrito disponível, priorizamos ensaiar a peça *Pluft, o Fantasma*, tendo em vista que a dramatização seria a culminância deste estudo. As maiores dificuldades encontradas no decorrer da aplicação do projeto ocorreram no momento dos ensaios, em decorrência da greve, por exemplo, alguns alunos que já constituíam o elenco transferiram-se de escola, o que resultou em uma rotatividade de alunos/atores. Além disso, a greve nos deixou com o tempo muito curto para ensaiar a peça e promover a culminância do projeto. Entretanto, conseguimos superar as dificuldades e a apresentação pública da peça foi realizada com boa qualidade estética.

Tivemos a intenção de incentivar a leitura literária por meio da dramatização da peça *Pluft, o Fantasma*, por acreditarmos que a utilização da literatura em linguagens

diversificadas, contribui de maneira decisiva para a formação de leitores. Acreditamos que poderíamos proporcionar uma experiência estética singular, tanto para os espectadores quanto para os atores, e, dessa forma, intencionamos valorizar e consolidar nossa comunidade de leitores. Destarte, acreditamos que este momento não foi só o encerramento de um projeto, mas sim a materialização deste projeto.

Em considerações finais, acreditamos que nosso trabalho com o teatro contribuiu para o resgate da literatura na escola, promovendo o letramento literário. Considerando que o letramento literário é um processo contínuo, nossa jornada não se esgotou. Em outros termos, fizemos um convite para a leitura literária, por meio do teatro. Porém, a formação de leitores depende que este caminho seja cultivado, cabendo, a nós professores, agirmos como mediadores da literatura em nossas escolas.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Benedito; CECCANTINI, João Luís C. T. Os clássicos: entre a sacralização e a banalização. In: BENITES, Sonia A. L.; PEREIRA, Rony F. (Org.) *À roda de leitura: língua e literatura no jornal Proleitura*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004.
- AZEVEDO, Ricardo. Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares. *Cadernos de Aplicação*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, jan./fev. 2001.
- BAJOUR, Cecilia. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 262-306.
- BANDEIRA, Pedro. *O fantástico mistério de Feiurinha*. São Paulo: FTD, 1998.
- BARBOSA, Begma Tavares. Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167, març./ago. 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-06.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2013.
- BARTHES, Roland. Reflexões a respeito de um manual. In: _____. *O rumor da língua*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 43-51.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais – Artes*. Brasília: Ministério da Educação, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- _____. Secretaria de Estado de Educação de Goiás. *Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás - Língua Portuguesa*. Educação Básica - Ensino Fundamental e Médio. Goiânia: SEDUC, 2012.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera T. *Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p. 81-102 (Série Novas Perspectivas).
- BUARQUE, Chico. *Chapeuzinho Amarelo*. Ilustrações de Ziraldo. 34. ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 2013.
- CADEMARTORI, Ligia. *O que é literatura infantil*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAMPOS, Cláudia de Arruda. *Maria Clara Machado*. São Paulo: EDUSP, 1998.

CANDIDO, ANTONIO. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 5. ed. cor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CAVASSIN, Juliana. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. *R.cient/FAP*, Curitiba, v.3, p.39-52, jan/dez. 2008. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica3/08_Juliana_Cavassin.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2013.

COENGA, Rosemar Eurico. Teatro. In: GREGORIN FILHO, José Nicolau (Org.). *Literatura infantil em gêneros*. São Paulo: Mundo Mirim, 2012. p. 123-134.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário – teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. Tradução Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Comunidade de leitores. In: *Glossário CEALE*. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/comunidades-de-leitores>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 453.

FERREIRA, Taís. *Teatro infantil, crianças espectadoras, escola: um estudo acerca de experiências e mediações em processos de recepção*. 2005. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FLORY, Alexandre Villibor. Literatura e teatro: encontros e desencontros formais e históricos. *Revista JIOP*, n. 1, Departamento de Letras Editora, p. 18-40, 2010. Disponível em: <http://www.dle.uem.br/revista_jiop_1/artigos/villibor.pdf>. Acesso em: 14 maio 2014.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GAGLIARDI, Mafra. O teatro, a escola e o jovem espectador. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 13, p. 67-72, set./dez. 1998. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36826>>. Acesso em: 05 dez. 2013.

GERALDI, João Wanderley. Leitura e mediação. In: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (Org.). *Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 25-48.

HALFON, Daniel Goldin. *Os dias e os livros*. Tradução Carmem Cacciaro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34, 1996.

KOUDELA, Ingrid Dormien. A Escola Alegre. In: SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. Tradução Ingrid Dormien Koudela. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012. p. 21-26.

KLEIMAN, Angela B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever*. Cefiel- IEL- Unicamp, 2005.

LAKATOS, E.M., MARCONI, M. A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. Tradução Rita Jover-Faleiros. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, Ivo Cordeiro. *Pluft, o Fantasminha e o Cavalinho Azul, de Maria Clara Machado: A criança e o conhecimento advindo e buscado*. 1997. 196 f. Dissertação (Mestrado em Letras/Literatura Brasileira) – Ciências humanas, letras e artes. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1997.

LOPES, Larissa C. V; COSTA, Maria Edileusa; SAMPAIO, Maria Lúcia P. Letramento Literário e formação do professor: o ensino de literatura no meio universitário. *Entreletras*, UFT – n. 3, p. 60-80, 2011-2. Disponível em: [http://www.uft.edu.br/pgletras/revista/capitulos/4. letramento literario e formacao do professor_larissa.pdf](http://www.uft.edu.br/pgletras/revista/capitulos/4.letramento_literario_e_formacao_do_professor_larissa.pdf). Acesso em: 03 out. 2013.

LOYOLA, Juliana Silva. Leitura literária e ensino: paradoxos, desafios e propostas. In: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (Org.). *Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 113-124.

MACHADO, Maria Clara. Pluft, o Fantasminha. In: _____. *Pluft, o Fantasminha e outras peças*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. p. 135-195 (Coleção Teatro de Maria Clara Machado).

_____. *A aventura do teatro*. Ilustrações Ivan Zigg e Marcelo Araújo. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Ensinar Português hoje: novas práticas na tensão entre o escolar e o social. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 417-437.

MARTINS, Kelly Cristina Costa. *Da leitura, à literatura ao letramento literário: a prática docente em foco*. 2011. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2011/diss_kelly.pdf>. Acesso em: 02/10/2013.

MAGALHÃES, Izabel. Letramento, Intertextualidade e prática social crítica. In: _____. (Org.). *Discursos e práticas de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

MESSIAS, Rozana A. L. *Metodologia da Pesquisa Científica: Fundamentos Teóricos*. Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP: Ensino Fundamental II e Ensino Médio, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://profletras.sedis.ufrn.br/moodle/mod/resource/view.php?id=164>>. Acesso em: 20 out. 2013.

MIGUEL, Ely A. et al. As múltiplas faces do Brasil em curta metragem: A construção do protagonismo juvenil. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 211-231.

MORAIS, Carlos Francisco de. Leitura de textos literários: para que e para quem?. In: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (Org.). *Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 73-96.

NEVES, Libéria Rodrigues. *O uso dos jogos teatrais na educação: uma prática pedagógica e uma prática subjetiva*. 2006, 150. f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC85TQGF/1000000613.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 04 jun. 2014.

O TABLADO. *Vida e obra de Maria Clara Machado*. Disponível em: <<http://otablado.com.br/maria-clara-machado/vida/>>. Acesso em 30 jun. 2015.

OLIVEIRA, Ana Arlinda. O professor como mediador das leituras literárias. In: Paiva, A.; Maciel, F.; Cosson, R. (Coord.). *Literatura: ensino fundamental* – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 41-54. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; VERSIANI, Zélia (Org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005. p. 55-67.

_____. Saramago na pedagogia: leitura literária e seu uso docente. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 404-416.

_____. Formação de leitores: A questão dos cânones literários. In: GAMA-KHALIL, Marisa Martins; ANDRADE, Paulo Fonseca (Org.). *As literaturas infantil e juvenil... Ainda uma vez*.

GpEA: CAPES, 2013. p. 11-25.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Flores da Escrivanhinha*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Icone, 1986.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Tradução Arthur Bueno; Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. *Os jovens e os livros: uma nova perspectiva*. 2 ed. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PINHEIRO, Marta Passos. *Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”*. 2006. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/VCSA83LR5X/2000000110.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 02 out. 2013.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Sobre ler, escrever e outros diálogos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

RAMALDES, Karine. *Os jogos teatrais de Viola Spolin: uma pedagogia da experiência*. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de música e artes cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: http://www.academia.edu/12137596/Karine_Ramaldes_Os_Jogos_Teatrais_de_Viola_Spolin_Uma_pedagogia_da_experi%C3%Aancia_-_The_Theater_Games_of_Viola_Spolin_A_Pedagogy_of_Experience>. Acesso em: abr. 2015.

RODARI, Gianni. *Gramática da Fantasia*. 10. ed. Tradução: Antonio Negrini. São Paulo: Summus editorial, 1979.

ROSA, João Guimarães. Pirlimpsiquice. In: *Primeiras histórias*. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1962, p. 38-48.

ROUXEL, Annie. *Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor*. Tradução Samira Murad. *Revista Criação & Crítica*, n. 9, p. 13-24, nov. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

SILVA, Luíza Helena O; MAGALHÃES, Hilda G. D. M. Do reino da beleza à república do gosto: questões para o letramento literário. In: RAMOS, Demival Venâncio; et al (Org.). *Ensino de língua e literatura – Reflexões e perspectivas interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 81-92.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2013.

SOSA, Jesualdo. *A Literatura Infantil*. Tradução James Amado. São Paulo: Cultrix/USP, 1978.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. *Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 101-107. v. 2.

SOUZA, Flávio de. O príncipe desencantado. In: *Príncipes e princesas, sapos e lagartos: histórias modernas de tempos antigos*. São Paulo: FTD, 1990. P?

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. Tradução Ingrid Dormien Koudela. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez. 1986.

VAN DER LINDEN, Sophie. *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

XAVIER, Antonio Carlos. *Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos*. Recife: Rêspel, 2012.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

_____. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura. In: *Letras, Passo Fundo*, v. 5, n. 1, jan./jun. 2009.

ZINANI, Cecil J. A.; SANTOS, Salete R. P. Parâmetros Curriculares Nacionais e ensino de literatura. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo, (Org.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Atividade diagnóstica

Colégio Estadual de Rio Verde – Goiás

Disciplina: Língua Portuguesa

Aluno de número: _____

Professora: Cleonice

Série: 6º ano/ Ensino Fundamental

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Objetivos:

- Diagnosticar a situação de leitura da turma.
- Verificar o conhecimento dos alunos sobre o gênero teatro.

Tempo previsto: 2 h/aula

Primeiro momento:

Vamos cantar!

- Ouvir e cantar a música “Era uma vez” de Toquinho, gravada por Sandy e Júnior e assistir ao clipe, disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=1DBdgySKoQs>

Era Uma Vez

Sandy e Junior

Era uma vez
Um lugarzinho no meio do nada
Com sabor de chocolate
E cheiro de terra molhada
Era uma vez
A riqueza contra a simplicidade
Uma mostrando pra outra
Quem dava mais felicidade
Pra gente ser feliz
Tem que cultivar as nossas amizades
Os amigos de verdade
Pra gente ser feliz
Tem que mergulhar na própria fantasia
Na nossa liberdade
Uma história de amor
De aventura e de magia
Só tem a ver
Quem já foi criança um dia
Uma história de amor
De aventura e de magia
Só tem a ver
Quem já foi criança um dia

Disponível em: <http://letras.mus.br/sandy-e-junior-musicas/144510/>

Após ouvir e cantar a música, os alunos sentarão em círculo e conversarão sobre a letra da

música.

Atividade Oral

- 1) Vocês gostaram da música? Por quê?
- 2) Qual é o assunto da música?
- 3) Quem gosta de contar ou ouvir histórias?
- 4) Quem gosta de ler histórias? Por quê?
- 5) Vocês conseguem entrar no mundo da imaginação quando ouve, lê ou conta histórias? Explique.
- 6) Vocês sabiam que uma forma artística de se contar histórias é através do teatro?
- 7) O que vocês entendem por teatro? Vamos defini-lo. (Primeira tentativa conceitual do gênero)
- 8) Vocês já tiveram a oportunidade de assistir a uma peça de teatro? Onde?
- 9) Sobre o que era a peça? Vocês gostaram? Por quê?
- 10) Agora, estou não só convidando, mas também desafiando vocês a participarem do projeto de leitura “O ensino da literatura na escola sob a perspectiva do letramento literário: a mediação do professor no processo de formação de leitores”, este projeto tem o objetivo de resgatar a leitura literária na escola por meio do teatro. Neste projeto faremos a leitura e a interpretação de alguns textos teatrais, alguns jogos teatrais e encenaremos uma peça.
- 11) Alguém aqui já participou de uma peça teatral? Onde? Qual peça?
- 12) Você gostou de participar? Por quê?
- 13) Quem não participou gostaria de participar? Por quê?
- 14) Vocês sabiam que não é só atuando que participamos de uma peça teatral? Que há várias formas de participar? (Escrevendo o texto, lendo o texto e tendo ideias, ajudando a construir o cenário, ajudando a confeccionar os figurinos, etc.)

Segundo momento:

Entregar o questionário para diagnosticar a situação da leitura na turma.

- Questionário para diagnosticar os conhecimentos relativos à leitura literária e ao gênero teatro.

Aluno de número: _____ **Turma:** _____
Série: _____ **Idade:** _____

DIAGNÓSTICO

De acordo com o solicitado a seguir, preencha as lacunas ou marque um X na(s) alternativa (s) que você escolher. Procure responder com atenção, clareza e sinceridade.

- 1- Você gosta de ler? Por quê?
☐ Sim ☐ Não
- 2- Alguém te incentiva a ler? Quem?
- 3- O que mais costuma ler atualmente?
☐ Livros literários
☐ Jornais
☐ Revistas
☐ Gibis
☐ Internet
☐ Conteúdos escolares.

- () Outros. Quais: _____
- 4- Onde você costuma ler?
() Em casa
() Na escola
() Outros. Quais: _____
- 5- Você frequenta a biblioteca da escola? Que livros você já leu na biblioteca?
- 6- Você já leu um livro literário neste ano? Qual?
- 7- Qual foi o livro que você mais gostou de ler? Por quê?
- 8- Você já leu algum texto teatral? Se sim, qual? Gostou da leitura?
- 9- Você gosta de teatro? Por quê?
() sim () não
- 10- Você já assistiu a alguma peça teatral?
() sim () não
- 11- Qual o nome da peça teatral que você assistiu?
- 12- Onde você assistiu a esta peça?
() escola
() teatro
() shopping
() outros _____
- 13- Você gostou da peça assistida?
- 14- Você sabe como uma peça teatral é montada? Explique.
- 15- Você gostaria de participar de alguma peça teatral? Por quê?
() sim () não

APÊNDICE B: A sequência básica

MOTIVAÇÃO

Primeira etapa:

- Levar os alunos para o salão social da escola e surpreendê-los com a dramatização do texto “O príncipe desencantado”. O texto será dramatizado pela professora/pesquisadora e pelo aluno Luiz Henrique, ambos estão caracterizados, haverá cenário e fundo musical.
- Após a dramatização, a professora continuará caracterizada, organizará os alunos em círculo e fará uma roda de conversa sobre o texto encenado.
- Posteriormente, será feito um debate sobre a peça.

Questionamentos que nortearão a roda de conversa

- 1- Você gostou da encenação da peça? Já conhecia o texto?
- 2- A que personagem de conto de fadas esse texto se refere? Por quê?
- 3- Como costumam ser as princesas dos contos de fada tradicionais?
- 4- Em que a princesa desse texto é diferente das princesas dos contos de fada tradicionais?
- 5- O que dá humor ao texto?
- 6- O príncipe se parece com os príncipes dos contos de fada? Por quê?
- 7- Essa história teve um final feliz? Para quem?
- 8- Por que o texto recebeu o título “O príncipe desencantado”?
- 9- Em sua opinião, a princesa vai acordar um dia? Por quê?
- 10- Você gostaria de fazer parte de uma dramatização? Por quê?
 - Na próxima aula vou lhes apresentar o texto teatral “*Pluft, o fantasminha*”, faremos a leitura e interpretação deste texto para posteriormente dramatizá-lo.

O PRÍNCIPE DESENCANTADO

(adaptação do texto de Flávio de Souza)

Personagens

Príncipe: Jovem valente, disposto a tudo para tirar do sono de cem anos a princesa adormecida. É inteligente e ágil na execução de suas ideias.

Princesa: Jovem enfeitiçada por uma bruxa malvada, deveria morrer aos 16 anos, quando tocasse o fuso de uma roca. Teve seu destino mudado pelas fadas: não morreria, mas dormiria por cem anos, até que um beijo de amor a despertasse.

Cenário

O espaço do palco representa um castelo em cuja porta de entrada se lê: “Castelo da Bela Adormecida: entrada exclusiva para príncipes”. Do lado esquerdo há uma placa que diz: “Estacione aqui o seu cavalo. R\$ 5,00 a hora”. Deve haver também um quarto onde permanece a princesa encantada, deitada em seu leito. Alguns objetos (por exemplo: televisão, ventilador e aparelho de ginástica) dão um toque atual ao ambiente e antecipam o tom de paródia do texto.

O príncipe atravessa a plateia, cavalgando seu cavalo. Simula com a espada estar lutando e cortando a densa vegetação que cerca o castelo. Chega ao palco e lê o que diz a placa principal.

Príncipe

“Castelo da Bela Adormecida: entrada exclusiva para príncipes”. (para a plateia)

Ah, finalmente cheguei ao lugar tão desejado! (emocionado) Foram tantas batalhas, tantos perigos! (animado) Mas finalmente vou poder beijar a mais bela e doce das criaturas. Ela despertará feliz e sorridente, nos casaremos e seremos felizes para sempre! (olha ao redor, como que procurando onde deixar o cavalo; fala com o animal) Bem, acho que vou deixá-lo ali, à esquerda, amarrado àquela árvore. (ao fazer menção de amarrar o animal, depara-se com a outra placa e a lê em voz alta)

“Estacione aqui seu cavalo. R\$5,00 a hora”. Nossa! Que absurdo! Isso é uma exploração! Vou reclamar com o autor da história.

O príncipe deixa seu cavalo “estacionado” e entra finalmente, ressabiado, assustado com os ruídos que ouve: correntes se arrastam e roncões grotescos cortam o ar. Ele faz o percurso até o quarto da Bela Adormecida, sobressaltado, espada em riste, desviando-se de teias de aranhas e animais que atravessam seu caminho. Às vezes grita apavorado com o que vê e ataca esses perigos desconhecidos.

Príncipe (grito longo) Aaaaaaaah! Uma barata! Enorme! (investe contra ela com a espada)
Tome, tome!

Chega finalmente ao quarto da princesa. Os roncões são cada vez mais altos e ele se prepara para enfrentar alguma fera perigosa. Mas, ilumina-se o canto da cama onde está a princesa e ele se depara com a Bela Adormecida. Aproxima-se pé ante pé e os roncões vão aumentando. Decepcionado, percebe que quem ronca é ela.

Príncipe: (monologa enquanto se aproxima) Meu Deus, que horror! É ela quem ronca assim? (desiludido) Isso meu avô não me contou! Bem, mas agora que cheguei até aqui, não posso recuar! Cuidaremos do ronco mais tarde. Procuraremos um especialista em distúrbios respiratórios durante o sono! (aproxima-se do leito e contempla-a) Oh, é tão bela, tão meiga, tão doce, e dorme tão serenamente! Parece um anjo! (aproxima-se de seu rosto e beija-a delicadamente; a princesa se mexe, se espreguiça, acorda e se depara com seu amado príncipe).

Princesa Muito obrigada, meu querido príncipe. Você por acaso é solteiro?

Príncipe Sim, sim, querida princesa.

Princesa Então, nós temos que nos casar. E já! Você me beijou e foi na boca, afinal não fica bem, não é mesmo?

Príncipe e (meio confuso com os argumentos da moça) É... Querida princesa.

Princesa (senta-se na cama) Você tem um castelo, é claro.

Príncipe Tenho... princesa.

Princesa E quantos quartos têm o seu castelo, posso saber?

Príncipe Trinta e seis.

Princesa (levanta-se) Só? Pequeno, hein! Mas não faz mal, depois a gente faz umas reformas... Deixa eu pensar quantas amas eu vou ter que contratar... umas quarenta. É quarenta eu acho que está bom!

Príncipe (assustado) Tantas assim?

Princesa Ora, meu caro, você não espera que eu vá gastar as minhas unhas varrendo, lavando e passando, não é?

Príncipe Mas, quarenta amas?!

Princesa Ah, eu não quero saber. Eu não pedi pra ninguém vir aqui me beijar, e já vou avisando que quero roupas de *griffe*, porque as minhas estão completamente fora de moda, afinal já se passaram cem anos, não é mesmo? E quero um *personal trainer* pra eu recuperar a minha forma. Tanto tempo aqui deitada, na mesma posição, estou um pouco flácida! E um astrólogo para fazer nosso mapa astral indicar o melhor momento para termos filhos. E quero uma limusine com motorista poliglota, um jatinho para pequenas viagens, um super computador para navegar na Internet e... jóias, é claro. Eu quero anéis, pulseiras, colares, tiaras, coroas, cetros, pedras preciosas, semi-preciosas, pepitas de ouro e discos de platina!

Príncipe (vai se indignando, ficando estarecido enquanto ela fala, e explode)
Mas eu não sou o rei das Arábias! Que é que você está pensando? Sou apenas um príncipe!

Princesa (senta-se na cama lixando as unhas) Não me venha com desculpas esfarrapadas! Eu estava aqui dormindo, você veio e me beijou e agora vai querer que eu ande por aí feito uma gata borralheira! Não, não e não, e outra vez não, e mais uma vez não.

O príncipe se aproxima, fingindo calma e chama a princesa. Ela vira-se para olhá-lo e ele rapidamente dá-lhe outro beijo, bem forte. A princesa cai sobre a cama, novamente adormecida. O príncipe dá um pulo de alegria.

Príncipe Yes!!! Deu certo! Dormiu de novo (olhando para ela) Deus me livre!
T'esconjuro! Agora é que eu não caso mais!

Referências

SOUZA, Flávio de. *Príncipes e princesas, sapos e lagartos: histórias modernas de tempos antigos*. São Paulo: FTD, 1990.

INTRODUÇÃO

Na sala de informática da escola, assistiremos no data show a um vídeo com a música abaixo.

Rir É o Melhor Remédio (Gargalhada)

Xuxa

O segredo dessa vida é alegria
Que uma simples gargalhada pode dar
Rir é o melhor remédio
Pra acabar com o tédio
Quem não vai gostar
A tristeza vai ficar lá fora
E você levanta o seu astral
Dando uma gargalhada
Que não custa nada
É sensacional
Tá sempre jovem quem adora dar risada
Não tá com nada quem só sabe resmungar
Vive feliz quem faz sorrir a criançada
Com bom humor o mundo pode até mudar
Viva a alegria
Viva a palhaçada
Viva o bom-humor
Viva a gargalhada
Hi, Hi, Hi
Ha, Ha, Ha
Que, Que, Que
Qua, Qua, Qua, Ra, Qua, Qua
<http://letras.mus.br/xuxa/268642/>
Vídeo: <http://www.youtube.com/watch?v=4UkGl7vhr9k>

Desta maneira, retomaremos o texto encenado anteriormente “*O príncipe desencantado*”.
Fazendo os seguintes questionamentos.

- Vocês concordam com a música que *rir é o melhor remédio*?

- b) Lembra da peça que assistiram na última aula? Como era o nome dela?
- c) A peça era engraçada? Vocês gostaram?
- d) Vocês se lembram que conversamos sobre o assunto da peça? Logo, entendemos que o assunto não era o humor e sim tinha um assunto principal.
- Agora, vou lhes apresentar o livro que vamos ler, trata-se da peça *Pluft, o fantasminha* de autoria de Maria Clara Machado. Essa peça também é pautada no humor.
- e) Vocês conhecem alguma história de fantasma?
- f) Os fantasmas são sempre maus? Por quê?
- g) É possível que uma história sobre fantasmas seja engraçada?
- Vamos saber um pouco mais sobre essa autora.

Mostrar no data show, uma foto da autora Maria Clara Machado, com uma pequena biografia, ressaltando a relevância da autora para a arte dramática nacional.

- Agora, que já sabemos quem é a autora, vamos conhecer um pouco mais do livro?
Faremos apresentação livro *Pluft, o fantasminha e outras peças*, da autora Maria Clara Machado, apresentando fisicamente a obra, fazendo a leitura do paratexto e do prefácio do livro, os alunos manusearão o livro e verificarão que há fotos nele, então mostraremos outras fotos da peça no data show.

Vocês observaram que este texto foi escrito para ser encenado? Assim, para quem esta peça foi escrita?

- Tenho um desafio pra vocês. Vamos elaborar coletivamente uma frase falando a importância do teatro para o mundo da imaginação e da alegria, relacionando-a com as músicas “Era uma vez” e “Rir é o melhor remédio”. E outra frase falando da importância da autora Maria Clara Machado para o teatro e para literatura no geral.

LEITURA

- Agora vamos fazer a leitura da peça teatral *Pluft, o Fantasminha*, escrita pela autora Maria Clara Machado.
- Vamos viajar por meio da leitura a um mundo de imaginação. Leia, interprete, sonhe, fantasie, se divirta com a leitura desta maravilhosa obra literária. Vamos lá!

INTERVALO DE LEITURA 01

Colégio Estadual de Rio Verde – Goiás

Professora: Cleonice

Disciplina: Língua Portuguesa

Série: 6º ano/ Ensino Fundamental

Aluno de número: _____

Leitura e interpretação da peça teatral “Pluft, o fantasminha”.

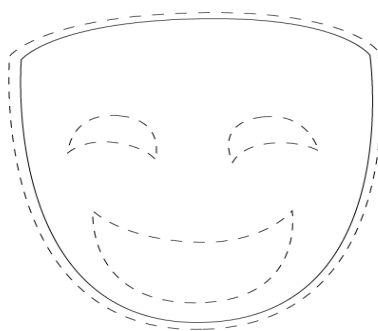
Autora: Maria Clara Machado

- (Mostrar a imagem abaixo no data show e propor a seguinte atividade.)
Observe a imagem, ela é o símbolo do teatro.



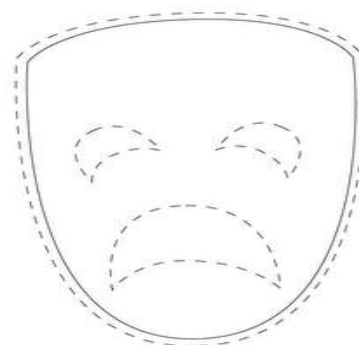
- As duas máscaras são iguais? Qual é a diferença entre elas?
 - Em sua opinião, o que cada máscara simboliza?
 - Por que será que esta imagem é o símbolo do teatro? (Explicar a relação entre tragédia e comédia)
 - O que vocês gostam mais de textos tristes ou de textos engraçados?
 - E vocês gostam de textos sobrenaturais, como monstros, alienígenas... FANTASMAS? Ou vocês têm medo?
- Tenho mais um desafio pra vocês. Vou entregar um molde de uma máscara, vamos decorá-la e vamos fazer um painel bem bonito, usando as duas frases que escrevemos coletivamente na introdução, sobre a importância do teatro para o mundo da imaginação e da alegria, e a outra frase falando da importância da autora Maria Clara Machado para o teatro e para literatura no geral.

dia do teatro
Imprima, recorte e brinque com seus amiguinhos!



----- recortar

dia do teatro
Imprima, recorte e brinque com seus amiguinhos!



----- recortar

- Vamos reler o trecho inicial da peça teatral
Pluft, o fantasma, de Maria Clara Machado

PERSONAGENS

Sebastião

<p>Julião João</p> <p>Mãe fantasma Pluft, o Fantasminha Gerúndio, Tio de Pluft Perna de Pau, marinheiro pirata Maribel, menina Prima Bolha (p.137)</p>	Três marinheiros amigos
<p style="text-align: center;">PRÓLOGO</p> <p><i>O prólogo se passa à frente da cortina. Pela esquerda surgem os três marinheiros amigos, meio bêbedos, cantando. O da frente é Sebastião, o mais corajoso. Leva um toco de vela acesa ou um lampião. Segue-se Julião, segurando uma garrafa. Por fim, João, segurando um mapa. Deve-se ouvir a canção antes de avistá-los.</i></p> <p>MARINHEIROS – Ainda era uma criança, Quando saiu para o mar A aprender a navegar O Capitão Bonança!</p> <p>Depois morreu no mar, Deixou de navegar. Onde está a herança Do Capitão Bonança?</p> <p><i>Quando aparecem no palco, devem estar acabando o canto.</i></p> <p>SEBASTIÃO – Deve ser aqui! Veja no mapa, Julião!</p> <p>JULIÃO – Veja você, Sebastião. <i>(Troca o mapa pela vela de Sebastião.)</i></p> <p>SEBASTIÃO – É melhor o João ver; João é o encarregado do mapa. <i>(Troca a garrafa com João e bebe um traguinho. Fazem várias vezes este jogo de trocar.)</i></p> <p>JOÃO (com o mapa) – Uma casa perdida na areia branca perto de um mar verde... Deve estar por perto... Pega na luneta, Julião.</p> <p>JULIÃO (olhando pelo gargalo da garrafa) – Estou vendo um mar calmo com algumas ondinhas brancas.</p> <p>SEBASTIÃO – Então vamos!</p> <p>JOÃO (desanimado) – Já andamos muito! Pobre Maribel!</p> <p>JULIÃO – Pobre Maribel!</p> <p>SEBASTIÃO – Pobre Maribel!</p> <p>(Os três se abraçam e sentam-se no chão.) [...] (p.139-141)</p>	
<p style="text-align: center;">CENÁRIO</p> <p><i>Um sótão. À direita, uma janela dando para fora, de onde se avista o céu. No meio, encostado à parede do fundo, um baú. Uma cadeira de balanço. Cabides onde se veem, pendurados, velhas roupas e chapéus. Coisas da marinha. Cordas, redes. O retrato velado do Capitão Bonança. À</i></p>	

esquerda, a entrada do sótão. (p.142)

Agora, que relemos estes trechos iniciais da peça teatral *Pluft, o Fantasminha*, vamos verificar em que este tipo de texto se difere dos textos narrativos em prosa que já estudamos.

- 1) Como as personagens são apresentadas? (Observar que estão no início no texto teatral enquanto nos textos narrativos são apresentadas ao longo do texto.)
- 2) Neste texto teatral quem conta a história? Existe um narrador? Explique o que você observou. (Levar o aluno a perceber que há o discurso direto e que os outros elementos são apresentados por meio das rubricas)
- 3) Vamos ler o trecho a seguir:
“O prólogo se passa à frente da cortina. Pela esquerda surgem os três marinheiros amigos, meio bêbedos, cantando. O da frente é Sebastião, o mais corajoso. Leva um toco de vela acesa ou um lampião. Segue-se Julião, segurando uma garrafa. Por fim, João, segurando um mapa. Deve-se ouvir a canção antes de avistá-los”. (p.140)
 - Você observou que há nesse trecho algumas orientações: caracterização do espaço em que vai ser encenada a peça; caracterização das personagens que entram e quando a música deve se iniciar. Essas indicações são chamadas de **rubricas**.
 - As Rubricas descrevem o que acontece em cena; dizem se a cena é interior ou exterior, se é dia ou noite, e o local em que transcorre e todas as ações e sentimentos a serem executados e expressos pelos atores.

Leia o trecho seguinte:

SEBASTIÃO – Deve ser aqui! Veja no mapa, Julião!

JULIÃO – Veja você, Sebastião. (*Troca o mapa pela vela de Sebastião.*)

SEBASTIÃO – É melhor o João ver; João é o encarregado do mapa. (*Troca a garrafa com João e bebe um traguinho. Fazem várias vezes este jogo de trocar.*)

JOÃO (*com o mapa*) – Uma casa perdida na areia branca perto de um mar verde... Deve estar por perto... Pega na luneta, Julião.

JULIÃO (*olhando pelo gargalo da garrafa*) – Estou vendo um mar calmo com algumas ondinhas brancas.

- a) Que rubricas você identificou neste trecho?
- b) O que elas indicam?
- c) Se você fosse representar esse trecho, você consideraria as indicações suficientes para você representar esta cena? Justifique.
- 4) Você sabe o significado da palavra **prólogo**? Vamos pesquisá-la no dicionário.
- 5) Assim, podemos concluir que _____
 (levar o aluno compreender que o prólogo se passa antes da ação principal)
- Você observou que nesse texto aparece a indicação **ato único**, ou seja, o texto é constituído de um único ato. Podemos entender que na organização de um texto teatral, o

ato é uma parte de texto que apresenta uma sequência de cenas. Em alguns textos, toda a sequência de cenas se dá em um ato, como é o caso deste que estamos analisando. Outros, mais longos, são constituídos de dois, três ou mais atos.

- Podemos entender que cena é que a ação se desenvolve no mesmo ambiente, na mesma época e com as mesmas personagens.
- 6) Você observou que a rubrica que descreve como é o cenário em que o ato vai acontecer? Nos textos narrativos estudados anteriormente, havia o cenário? Como chamamos o local em que acontecem os fatos, nesses textos? (Levar o aluno a relacionar o cenário com o espaço narrativo.)
 - 7) O que você entendeu da leitura das páginas 135 a 148? O que aconteceu na história? (Escreva de forma resumida).
 - 8) Agora, vamos ampliar o conceito do gênero teatro e vamos escrevê-lo no painel.
- É importante que os alunos compreendam que num texto teatral a organização tem características diferentes das de uma narrativa ficcional. As cenas fazem parte de uma organização textual. Apresentam indicações a serem seguidas na representação, na encenação da história.

Referências

MACHADO, Maria Clara. *Pluft, o Fantasma e outras peças*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. Gestar I: Sistema Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica. Língua Portuguesa/Literatura Infantil. *Caderno de Teoria e Prática 7*. Secretaria de Educação Básica- Brasília-Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p.52-63.

INTERVALO DE LEITURA 02

Colégio Estadual de Rio Verde – Goiás

Professora: Cleonice

Disciplina: Língua Portuguesa

Série: 6º ano/ Ensino Fundamental

Aluno de número: _____

Leitura e interpretação da peça teatral “Pluft, o fantasma”.

Autora: Maria Clara Machado

Leia o texto Chapeuzinho Amarelo e relacione-o com a peça teatral “Pluft, o fantasma” para responder ao que se pede. (O texto original será digitalizado e apresentado no data show a fim de que o aluno faça a correspondência entre a linguagem verbal e a não verbal, além disso, o livro circulará na sala para ser manuseado pelos alunos).

Chapeuzinho Amarelo

Era a Chapeuzinho Amarelo.

Amarelada de medo.

Tinha medo de tudo,

aquela Chapeuzinho.

Já não ria.

Em festa, não aparecia.

Não subia escada

nem descia.

Não estava resfriada

mas tossia

Ouvia conto de fada

e estremecia.

Não brincava mais de nada,

nem de amarelinha.

Tinha medo de trovão.
 Minhoca pra ela, era cobra.
 E nunca apanhava sol
 porque tinha medo da sombra.
 Não ia pra fora pra não se sujar.
 Não tomava sopa pra não ensopar.
 Não tomava banho pra não descolar.
 Não falava pra não engasgar.
 Não ficava em pé com medo de cair.
 Então vivia parada,
 deitada, mas sem dormir,
 com medo de pesadelo.

Era a chapeuzinho Amarelo.

E de todos os medos que tinha
 o medo mais que medonho
 era o medo do tal do LOBO.
 Um LOBO que nunca se via,
 que morava lá pra longe,
 do outro lado da montanha,
 num buraco da Alemanha,
 cheio de teia de aranha,
 numa terra tão estranha,
 que vai ver que o tal do LOBO nem existia

Mesmo assim a Chapeuzinho
 tinha cada vez mais medo
 do medo do medo do medo
 de um dia encontrar um LOBO.
 Um LOBO que não existia.
 E Chapeuzinho Amarelo,
 de tanto pensar no LOBO,
 de tanto sonhar com o LOBO
 de tanto esperar o LOBO,
 um dia topou com ele
 que era assim:
 carão de LOBO,
 olhão de LOBO,
 jeitão de LOBO
 e principalmente um bocão
 tão grande que era capaz
 de comer duas avós, um caçador,
 rei, princesa,
 sete panelas de arroz
 e um chapéu de sobremesa.

Mas o engraçado é que,
 assim que encontrou o LOBO,
 a Chapeuzinho Amarelo
 foi perdendo aquele medo
 do medo do medo do medo
 de um dia encontrar o LOBO.
 Foi passando aquele medo
 Do medo que tinha do LOBO.
 Foi ficando só com um pouco
 do medo daquele lobo.
 Depois acabou o medo
 E ela ficou só com o lobo.

O lobo ficou chateado
 de ver aquela menina
 olhando pra cara dele,
 só que sem medo dele.
 Ficou mesmo envergonhado,

Triste, murcho e branco - azedo,
 porque um lobo, tirado o medo,
 é um arremedo de lobo.
 É feito um lobo sem pêlo.
 Lobo pelado.

O lobo ficou chateado.

Ele gritou: sou um LOBO!
 Mas a Chapeuzinho, nada.
 E ele gritou: sou um LOBO!
 Chapeuzinho deu risada.
 E ele berrou: EU SOU UM LOBO!!!
 Chapeuzinho, já meio enjoada,
 com vontade de brincar
 de outra coisa.
 E ele então gritou bem forte
 Aquele seu nome de LOBO
 umas vinte e cinco vezes,
 que era pro medo ir voltando
 e a menininha saber
 com quem não estava falando

LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO

Aí,
 Chapeuzinho encheu e disse:
 "Pára assim! Agora já!
 Do jeito que você tá!"
 E o lobo parado assim
 do jeito que o lobo estava
 já não era mais um LO-BO
 Era um BO-LO.

Um bolo de lobo fofo, tremendo que nem pudim, com medo de Chapeuzim.
 Com medo de ser comido, com vela e tudo, inteirim.
 Chapeuzinho não comeu aquele bolo de lobo, porque sempre preferiu de chocolate.
 Aliás, ela agora come de tudo, menos sola de sapato.
 Não tem mais medo de chuva, nem fuge de carrapato.
 Cai, levanta, se machuca, vai à praia, entra no mato,
 Trepas em árvore, rouba fruta, depois joga amarelinha,
 Com o primo da vizinha, com a filha do jornaleiro,
 Com a sobrinha da madrinha
 E o neto do sapateiro.
 Mesmo quando está sozinha, inventa uma brincadeira.
 E transforma em companheiro cada medo que ela tinha:
 O raio virou orrái;
 barata é tabará;
 a bruxa virou xabru;
 e o diabo é bodiá.
 (Ah, outros companheiros da Chapeuzinho Amarelo: o Gãodra, a Jacoru, o Barão-tu, o Pão Bichô pa... E todos os
 tronsmons.)
 (BUARQUE, Chico. *Chapeuzinho Amarelo*)

- 1) No texto *Chapeuzinho Amarelo* a personagem principal é Chapeuzinho Amarelo, já no texto *Pluft, o Fantasminha*, é o Pluft, o que ambas as personagens tem em comum?
- 2) Chapeuzinho Amarelo é uma criança, podemos dizer que Pluft também um fantasma-criança? Por quê?
- 3) De que Chapeuzinho Amarelo tinha mais medo? Por quê?
- 4) De que Pluft tinha medo? Por quê?

- 5) Como Chapeuzinho Amarelo se livrou do medo?
- 6) Como o lobo vira bolo? O que isso significa?
- 7) E, Pluft, como se livrou do medo?
- 8) Maribel também teve medo de Pluft, mas o medo logo passou. Por que o medo do fantasma passa, mas ela continua com medo do Marinheiro Perna de Pau?
- 9) Os três marinheiros amigos também têm medo de fantasmas, mas não tem medo do Marinheiro Perna de Pau, por quê?
- 10) O marinheiro Perna de Pau também tem medo? De quem? Copie um trecho do texto que justifique sua resposta.
- 11) E você, tem ou teve medo de quê? Por que às vezes sentimos medo de algumas coisas?
- 12) Inicialmente, Pluft e Maribel têm medo um do outro, mas esse medo passa e eles tornam-se amigos. Alguma vez, você não gostava de uma pessoa, ou tinha medo dela e depois descobriu que o que pensava era errado? Conte-nos sua experiência?
- 13) Você acredita que Pluft e Chapeuzinho Amarelo ficaram mais fortes por que conseguiram vencer seu medo? Você já venceu o medo de algo?
- 14) Pluft, era um fantasma que estava fazendo a passagem de criança para adolescente, antes era medroso e carente e torna-se confiante e amistoso. Vocês também estão nessa fase da vida, passando pela transformação de crianças em adolescentes. Como está sendo esta fase para você? Conte-nos como você se sente.
- 15) No final do texto, os marinheiros amigos perdem o medo dos fantasmas, ao perceberem que eram amigos. Estes marinheiros são amigos de verdade e não abandonam Maribel. Você também possui amizades sinceras? Faça um pequeno relato.
- 16) Por que a menina Maribel tinha sido raptada pelo pirata Perna de Pau?
- 17) Quando o cofre é aberto descobre-se o tesouro do Capitão Bonança. Perna de Pau fica decepcionado. Diferencie o significado de tesouro para o Capitão Bonança e para o Perna de Pau.
- 18) E para você, o que é o seu bem mais precioso? Sua família e amigos ou bens materiais. Explique.
- 19) Leia os textos “Pluft, o Fantasma” e “Chapeuzinho Amarelo” e observe a diferença entre eles, o que varia de um gênero para o outro?
- 20) Qual é a organização do primeiro texto?
- 21) Podemos afirmar que o segundo texto possui uma linguagem poética? Explique.

INTERVALO DE LEITURA 03

Colégio Estadual de Rio Verde – Goiás

Professora: Cleonice

Disciplina: Língua Portuguesa

Série: 6º ano/ Ensino Fundamental

Aluno de número: _____

Leitura e interpretação da peça teatral “Pluft, o fantasminha”.

Autora: Maria Clara Machado

Leia o poema a seguir:

Nome da gente

Por que é que eu me chamo isso
e não me chamo aquilo?
Por que é que o jacaré não se chama crocodilo?

Eu não gosto
do meu nome,
não fui eu
quem escolheu.
Eu não sei
porque me metem
com um nome
que é só meu!

O nenê
que vai nascer
vai chamar
como o padrinho,
vai chamar
como o vovô,
mas ninguém
vai perguntar
o que pensa o coitadinho.

Foi meu pai quem decidiu
que o nome fosse aquele.
Isso só seria justo
se eu escolhesse
o nome dele.

Quando eu tiver um filho,
não vou pôr nome nenhum.
Quando ele for bem grande,
ele que procure um!

BANDEIRA, Pedro. Cavalgando o arco-íris. São Paulo: Moderna, 1984.

1. O poema acima questiona sobre os nomes que colocam na gente. Muitas vezes por traz de um simples nome, pode haver histórias incríveis. Por exemplo, muitas crianças chamam-se “Vitória” devido a alguma superação que a mãe teve durante a gestação, ou outros poderiam se chamar “Natalino” por terem nascidos em véspera de Natal, como tantas outras histórias. Você já procurou saber a história de seu nome? Se puder, conte-nos um pouco.
2. Você sabia que em muitos textos literários os nomes das personagens têm significados importantes que nos ajudam a descrevê-las melhor e assim facilitar nossa compreensão da história? Quando lemos um livro literário precisamos estar atentos a todos os detalhes, e a

atenção aos nomes das personagens é fundamental! Você vai ler alguns trechos de uma peça teatral, em um ato, chamada “Feiurinha” e através desta linda história vai perceber que os nomes das personagens têm grande influência em suas personalidades, e também em todo enredo apresentado. Após lerem a peça teatral “Feiurinha” faremos uma roda de conversa, para conversarmos sobre cada nome das personagens apresentadas na peça e suas simbologias na narrativa.

Peça teatral: Feiurinha

Adaptação para o teatro de BANDEIRA, Pedro. O fantástico mistério de Feiurinha. São Paulo: FTD, 1998.

3. Agora que entendemos que devemos verificar as simbologias dos nomes das personagens, vamos pesquisar e juntos montar um cartaz com as simbologias dos nomes para construirmos as características das personagens da peça “Pluft, o fantasminha”.

INTERPRETAÇÃO: PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA

Colégio Estadual de Rio Verde – Goiás

Professora: Cleonice

Disciplina: Língua Portuguesa

Série: 6º ano/ Ensino Fundamental

Aluno de número: _____

Leitura e interpretação da peça teatral “Pluft, o fantasminha”.

Autora: Maria Clara Machado

Produção textual individual

- Para esta atividade, os alunos deverão ter realizado a leitura individual de toda a peça teatral “Pluft, o fantasminha” de Maria Clara Machado.
- Vamos fazer a dinâmica abaixo:

Dinâmica: O caso Miguel

Objetivo: Percepção sobre o ponto de vista das personagens.

Dividir o grupo em cinco (05) equipes e distribuir entre elas os cinco textos apresentados a

Disposição: Cinco equipes

Material: Fotocópia dos textos do anexo.

Procedimentos: Estabelecer um prazo de dez (10) minutos. Nesse período cada equipe terá a tarefa de julgar ou avaliar o comportamento de certo Miguel, observando em diferentes momentos de um dia descrito nos textos. Acompanharão o comportamento de Miguel por meio dos relatos de sua mãe, da faxineira, do zelador do edifício, do motorista de táxi e do garçom da boate que ele frequenta.

Encerrado esse prazo, propor que as equipes, uma a uma, exponha oralmente como perceberam Miguel.

Posteriormente, a professora fará a leitura do relato do próprio Miguel sobre o que ocorreu naquele dia.

Relatos

Relato de sua mãe:

"Miguel levantou-se correndo, não quis tomar café e nem ligou para o bolo que eu havia feito especialmente para ele. [...] Não quis colocar o cachecol que eu lhe dei. Disse que estava com pressa e reagiu com impaciência a meus pedidos para que se alimentar e abrigar-se direito. Ele continua sendo uma criança que precisa de atendimento, pois não reconhece o que é bom para si mesmo". (SNT)

Após esse relato, como a equipe percebe Miguel?

Relato do garçom da boate

"Ontem à noite ele chegou aqui acompanhado de uma morena, bem bonita, por sinal, mas não deu a mínima bola para ela. Quando entrou uma loura, de vestido colante, ele me chamou e queria saber quem era ela. Como eu não conhecia, ele não teve dúvidas: levantou-se e foi à mesa falar com ela. Eu disfarcei, mas só pude ouvir que ele marcava um encontro, às 9 da manhã, bem nas barbas da acompanhante dele. Sujeito, peitudo"!(SNT)

Após esse relato, como a equipe percebe Miguel?

Relato do motorista de táxi:

"Hoje de manhã, apanhei um sujeito e não fui com a cara dele. Estava de cara amarrada, seco, não queria nem saber de conversa. Tentei falar sobre futebol, política, sobre trânsito e ele sempre me mandava calar a boca, dizendo que precisava se concentrar. Desconfio que ele é daqueles que o pessoal chama de subversivo, desses que a polícia anda procurando ou desses que assaltam motorista de táxi. Aposto que anda armado. Fiquei louco para me livrar dele". (SNT)

Após esse relato, como a equipe percebe Miguel?

Relato do zelador do edifício:

"Esse Miguel, ele não é certo da bola não. Às vezes cumprimenta, às vezes finge que não vê ninguém. As conversas dele a gente não entende. É parecido com um parente meu que enlouqueceu. Hoje de manhã, ele chegou falando sozinho. Eu dei bom dia e ele me olhou com um olhar estranho e disse que tudo no mundo era relativo, que as palavras não eram iguais para todos, nem as pessoas. Deu um puxão na minha gola e apontou para uma senhora que passava. Disse, também, que quando pintava um quadro, aquilo é que era a realidade. Dava risadas e mais risadas... Esse cara é um lunático"!(SNT)

Após esse relato, como a equipe percebe Miguel?

Relato da faxineira:

"Ele anda sempre com um ar misterioso. Os quadros que ele pinta, a gente não entende. Quando ele chegou, na manhã de ontem, me olhou meio enviesado. Tive um pressentimento ruim, como se fosse acontecer alguma coisa ruim. Pouco depois chegou a moça loura. Ela me perguntou onde ele estava e eu disse. Daí a pouco ouvi ela gritar e acudi correndo. Abri a porta de supetão e ele estava com uma cara furiosa, olhando para ela cheio de ódio. Ela estava jogada no divã e no chão tinha uma faca. Eu saí gritando: Assassino! Assassino!"(SNT)

Após o relato, como a equipe percebe Miguel?

- Anotar no quadro ou em um papel todas as impressões que as equipes tiveram sobre Miguel. Depois ler o relato do próprio Miguel sobre o ocorrido nesse dia:

O caso de Miguel

Eu me dedico à pintura de corpo e alma. O resto não tem importância. Há meses que eu quero pintar uma Madona do século XX, mas não encontro uma modelo adequada, que encarne a beleza, a pureza e o sofrimento que eu quero retratar.

Na véspera daquele dia, uma amiga me telefonou dizendo que tinha encontrado a modelo que eu procurava e propôs nos encontrarmos na boate. Eu estava ansioso para vê-la. Quando ela chegou fiquei fascinado; era exatamente o que eu queria. Não tive dúvidas. Já que o garçom não a conhecia, fui até a mesa dela, me apresentei e pedi para ela posar para mim. Ela aceitou e marcamos um encontro no meu ateliê às 9 horas da manhã.

Eu não dormi direito naquela noite. Levantei-me ansioso, louco para começar o quadro, nem pude tomar café, de tão afobado. No táxi, comeci a fazer um esboço, pensando nos ângulos da figura, no jogo de luz e sombra, na textura, nos matizes... nem notei que o motorista falava comigo.

Quando entrei no edifício, eu falava baixinho. O zelador tinha falado comigo e eu nem tinha prestado atenção. Então, eu perguntei: o que foi? E ele disse: "bom dia! Nada mais do que bom dia". Ele não sabia o que aquele dia significava para mim. Sonhos, fantasias e aspirações... Tudo iria se tornar real, enfim, com a execução daquele quadro. Eu tentei explicar para ele que a verdade era relativa, que cada pessoa vê a outra à sua maneira. Ele me chamou de lunático. Eu dei uma risada e disse: está aí a prova do que eu disse. O lunático que você vê, não existe.

Quando eu pude entrar, dei de cara com a faxineira. Não gosto daquela velha mexeriqueira. Entrei no ateliê e comeci a preparar a tela e as tintas. Foi quando a moça chegou. Estava com o mesmo vestido da véspera e explicou que passara a noite em claro, numa festa. Aí eu pedi que sentasse no lugar indicado e que olhasse para o alto, que imaginasse inocência e sofrimento... que... Aí ela me enlaçou o pescoço com os braços e disse que eu era simpático. Eu afastei seus braços e perguntei se ela tinha bebido. Ela disse que sim, que a festa estava ótima, que foi pena eu não ter estado lá e que sentiu a minha falta. Enfim, que estava gostando de mim. Quando ela me

enlaçou de novo eu a empurrei e ela caiu no divã e gritou. Nesse instante a faxineira entrou e saiu berrando: “Assassino! Assassino”!

A loura levantou-se e foi embora. Antes, me chamou de idiota. Então, eu suspirei e disse: “ah, minha Madona!”

(SNT)

- Depois que conheceram a versão de Miguel, vocês mudaram seu posicionamento sobre ele?

Livre adaptação da dinâmica. Dinâmica original disponível em:

<http://api.ning.com/files/PetFqTwPKPGpJ2frvGNH6SerxJwfqNTafZvRLiwkiWPXfX3pA1H3OtOXeIX5lNZV6H5HG Sj2uMTKZcZwg3k3DSIAYIpEhwt8/dinamicacaoMiguel1.pdf>

- Agora, vamos assistir ao filme “Deu a louca na Chapeuzinho”. (Roda de conversa sobre o filme assistido)

Produção textual individual

- A professora fará um sorteio com os números referentes aos nomes das personagens da peça *Pluft, o fantasminha*:

01	Pluft
02	Maribel
03	Marinheiros amigos
04	Mãe de Pluft
05	Senhora Fantasma
06	Tio Gerúndio
07	Prima Bolha
08	Xisto

- Você observou que nos relatos do filme “Deu a louca na Chapeuzinho” e no texto “O caso de Miguel”, cada personagem percebeu os fatos da história de forma diferente. Agora, é sua vez. Reconte a história “Pluft, o Fantasminha”, de acordo com a visão da personagem que você sorteou. O texto pode ser relatado de forma resumida.
- Lembrem-se, o texto será um relato, escreva detalhes percebidos somente pela personagem que você sorteou. Lembre-se da estrutura do texto narrativo, dos elementos da narrativa. Recrie a história com muita criatividade! Vamos lá! Mãos à obra!
- Lembrem-se, os melhores textos serão publicados no blog da escola.
- Após a escrita o texto, o professor deve conferir se as características do texto narrativo e as condições de produção foram respeitadas. Então, solicitar dos alunos que verifiquem seus textos e façam uma reescrita para seu aprimoramento.

APÊNDICE C – Jogos teatrais

JOGOS DE AQUECIMENTO

1- Revezamento com objeto

Dois grupos ficam enfileirados lado a lado. O primeiro jogador de cada grupo tem um objeto na mão como, por exemplo, um jornal enrolado ou um pedaço de madeira. O primeiro jogador de cada grupo deve correr até o gol estipulado, tocá-lo, voltar e entregar o objeto para o próximo jogador do grupo que deve realizar o mesmo procedimento, entregando o objeto para o terceiro jogador do grupo, e assim por diante, até que todos os jogadores tenham tido a sua vez e um dos grupos tenha ganhado.

2- Onda no oceano

Os jogadores colocam suas cadeiras umas próximas das outras, em forma de círculo. Um dos jogadores dirige-se para o centro, onde deixa uma cadeira livre. O jogador do centro diz “Mover para a direita (ou esquerda)”, mudando a solicitação quando desejar. Os jogadores se empenham em manter a cadeira da direita ou esquerda ocupada, enquanto se movem conforme o solicitado. Nesse meio tempo, o jogador do centro procura obter um assento. Aquele que cometer um erro troca de lugar com o jogador.

JOGOS SENSORIAIS

3- Câmera lenta/pegar e congelar

Muitos jogadores realizam um jogo de pegador em câmera muito lenta e dentro dos limites. Todos os jogadores devem estar correndo em câmera muito lenta, quando o pegador pegar outro jogador deve congelar na posição exata em estava naquele momento. O novo pegador continua em câmera lenta e pega outro colega que se torna o novo pegador. O jogo continua até que todos estejam congelados.

4- Espelho

Divida o grupo em duplas. Um jogador fica sendo A e o outro B. Todas as duplas jogam simultaneamente. A fica de frente para B. A reflete todos os movimentos iniciados por B, dos pés à cabeça, incluindo expressões faciais. Após algum tempo, inverta as posições de maneira que B reflita.

5- Quem iniciou o movimento?

Os jogadores permanecem em círculo. Um jogador sai da sala, enquanto os outros escolhem alguém para ser o líder, que iniciará os movimentos. O jogador que saiu é chamado de volta, vai para o centro do círculo e tenta descobrir o iniciador dos movimentos. O líder deve mudar de movimento a qualquer momento. Quando o jogador do centro descobrir o iniciador, dois outros jogadores são escolhidos para assumir seus lugares.

ELEMENTOS DRAMÁTICOS

6- O que faço para viver?

Serão distribuídos pedaços de papel pra que cada integrante do grupo escreva nele uma profissão, os papéis serão dobrados e sorteados por cada pessoa. Todos um de cada vez deverá representar através da mímica a sua “profissão” para que o grupo adivinhe.

7- Quem sou eu?

Um jogador deixa a sala enquanto o grupo decide quem será esse jogador (uma personalidade importante). Quando o jogador que saiu retorna à sala o outro jogador juntamente com o grupo representam, até que seja descoberto.

8- O que estou comendo?

Divida o grupo em dois grupos iguais. Cada grupo entra em acordo secretamente sobre alguma coisa para comer (ou cheirar). Então executam a cena para plateia, até que adivinhem o que estão interpretando. Repete-se novamente com outro grupo.

9- Dublagem

Dois ou três jogadores escolhem jogadores do mesmo sexo para serem suas vozes. Enquanto os jogadores que fazem a voz se reúnem em torno de um microfone, os outros que fazem o corpo representam e movimentam a boca como se estivessem falando. Depois se trocam as posições.

10- Teatro de estórias

Dividir os jogadores em grupos e entregar-lhes contos conhecidos para que representem. O teatro de estórias incorpora a narração do contador de histórias em cenas dramáticas. É uma forma simples e eficiente de apresentar mitos, lendas e contos de fadas sem adereços, cenário elaborado ou conhecimento técnico sem sacrificar valores teatrais. Os jogadores usam o movimento corporal e objetos no espaço para encenar a história.

11- Apresentação pública

Nesta etapa faremos a distribuição dos papéis e das funções para dramatizarmos a peça *Pluft, o fantasminha*, de Maria Clara Machado. Para tanto, marcaremos os horários de ensaios, faremos oficinas de atuação com envolvimento da plateia. No primeiro período de ensaios faremos leituras de mesa, ensaios corridos e marcação de cena.

No segundo período de ensaios faremos ensaio relaxado, improvisações gerais em torno da peça e ensaio corrido. No terceiro período, faremos o ensaio corrido especial, com todos os elementos e recursos da peça.

APÊNDICE D: Produções textuais

Xisto

Eu sou o Xisto, eu amo mar por esse céu azul, eu sou primo do Pluft ele é um fantasma. Quando eu estava lá no meu avião o meu primo pluft me chamou para eu ajudar ele com uma burra e ela se chamava Maribel que tinha os olhos linda e as orelhas cor de céu. Ela era tão linda.

Pluft me perguntou se eu o ajudaria e eu disse que precisava pensar, então ele me falou para pensar rápido porque a marinheira pensa de Pali iria saltar para basket.

Maribel e a tirava e Maribel também pediu minha ajuda, ela estava com muito medo daquele marinheiro malvado, as amigas dela Jacó, Jukão e Sebastião estavam bem longe demais para ir salvá-la.

Maribel e pluft foram logo entrando no meu avião e decolamos. Lá de cima eles viram a marinheira perra de pau e as três marinheiras amigas e Maribel gritou para eles olharem para cima e disse a eles que eu e meu primo Pluft tínhamos ajudado ela escapar. Eles ficaram muito surrados, mas ela disse que eu e Pluft somos fantasmas legais.

Eu desci o avião para Maribel ir para sua casa e ela disse não e saiu. Tive que saltar para o céu, Maribel e pluft saltaram para casa e pluft tinha perdido medo de gente.

Marinheira Perna de Pau

Eu sou o marinheiro Perna de Pau e sim, raptei a netinha da Capitã Bonanga, a Maribel, mas foi porque eu queria protegê-la e o tesouro do Capitão Bonanga. Tá certo que eu a amarrei, mas foi para ela não fugir, ela não entende que eu quero protegê-la. Ela acredita que os marinheiros são amigos dela, mas, na realidade eles são do mal.

É isso mesmo, são marinheiros malvados que só fingiram ser amigos dela para roubar o tesouro do tio dela.

Fiquei sabendo que estes marinheiros se uniram a uns fantasmas para roubar o tesouro.

Se uniram a um tal de Shift. Cruz credo! Imagine fazer diabinha com seres do além. Eles são bem perigosos.

Esta noite, na praia branca perto do mar verde, encontrei uma cara perdida e descobri que o tesouro estava lá. Mas, lá também estavam aqueles fantasmas barbares que ficaram apagando a luz de minhas velas para eu não encontrar o tesouro.

Então, fui embora e voltei no dia seguinte com a luz do sol bem forte porque o sol ninguém apaga. Encontrei o tesouro, mas não tinha a chave. Quando encontrei a chave os marinheiros malvados queriam roubar a minha tesoura, como eles eram traiçoeiros, eles conseguiram. Mas logo jogaram fora quando viram que só havia uma receita de peixe assado, a foto de Maribel e um Norão.

Eles ficaram com muita raiva, mas pela menos deixaram Maribel em paz. Fiquei muito feliz porque sabia que o verdadeiro tesouro estava na banca e eu só queria a chave para abrir o cofre do diabo. Quando lá retirei a parte que o Bonanga deixou

para mim e devolvi o restante para Maribel. Agora eu vou tirar essa perna de pau e vou usar uma prótese moderna. Estou muito feliz.

APÊNDICE E: Fotos da peça *Pluft, o Fantasma*

Figura 30: Maribel e Perna de pau



Fonte: Fotografada pela autora (2015).

Figura 31: Pluft descobrindo o que é "gente"



Fonte: Fotografada pela autora (2015).

Figura 32: Pluft partindo para o "mundo"



Fonte: Fotografada pela autora (2015).

Figura 33: Marinheiros chegam ao sótão



Fonte: Fotografada pela autora (2015).

Figura 34: Marinheiros assustam-se com o fantasma



Fonte: Fotografada pela autora (2015).

Figura 35: Desfecho da peça



Fonte: Fotografada pela autora (2015).

Figura 36: Bastidores da peça



Fonte: Fotografada pela autora (2015).

Figura 37: Bastidores da peça



Fonte: Fotografada pela autora (2015).

ANEXOS

ANEXO A: Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O/A RESPONSÁVEL PELO/A MENOR PARTICIPANTE DA PESQUISA

Prezado (a) senhor (a), o (a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada "A relevância do professor na mediação do processo de leitura literária a fim de promover o letramento literário", sob a responsabilidade dos pesquisadores Prof. Dr. João Carlos Biella (orientador) e Profa. Especialista Cleonice de Moraes Evangelista Leão (orientanda).

Nesta pesquisa objetivamos resgatar a literatura na escola básica por meio da mediação do professor em eventos de letramento nos quais o teatro será o foco.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Profa Especialista Cleonice de Moraes Evangelista Leão, no Colégio Estadual Oscar Ribeiro da Cunha, durante reunião a ser realizada com pesquisadora e pais e/ou responsáveis pelos menores participantes do estudo.

Na participação do menor sob sua responsabilidade, ele responderá a uma entrevista estruturada (diagnóstico) fará leitura da peça teatral "Pluft, o fantasminha" de Maria Clara Machado, responderá a algumas questões de interpretação, as quais serão analisadas, e participará das discussões em sala de aula sobre os temas abordados na peça durante a leitura desta e fará registros das práticas em um portfólio, bem como participará de jogos teatrais. Em alguns momentos, os alunos serão filmados. Após analisarmos as filmagens, estas serão desgravadas.

Em nenhum momento o(a) menor será identificado (a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

O(A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

O único risco da participação do (a) menor no estudo seria a identificação do sujeito. Para evitar isso, garantimos o sigilo quanto à sua identidade e quanto ao nome da Instituição onde estuda. Quanto aos benefícios, este estudo possibilitará ao (à) aluno (a) menor a oportunidade de participar de práticas sistematizadas de leitura literária do gênero teatral, que possibilitem a formação e consolidação do aluno leitor que não só decifre os textos, mas também descubra a experiência singular que a literatura proporciona, construindo através da leitura literária do teatro uma comunidade de leitores críticos e cidadãos atuantes de fato, o que refletirá positivamente nos resultados curriculares dos alunos participantes da pesquisa. Além disso, pretendemos contribuir, na prática, com os professores na elaboração de atividades prazerosas de leitura que propiciem o letramento literário.

O(A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o (a) senhor (a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com: João Carlos Biella (Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco U, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-106, telefone (34) 3239-4162, na Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística) e (ou) com Cleonice de Moraes Evangelista Leão (Rua Henriqueta Assunção, s/n. Bairro Central. Rio Verde- Goiás. CEP: 75901-391, Fone: (64) 3621- 3864, no Colégio Estadual Oscar Ribeiro da Cunha). Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Rio Verde, ____ de _____ de 2014

Pesquisadores:

João Carlos Biella

Cleonice de Moraes Evangelista Leão

Eu, responsável legal pelo(a) menor _____, consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele (a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

Responsável pelo (a) menor participante da pesquisa

ANEXO B: Termo de assentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O MENOR PARTICIPANTE DA PESQUISA

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “A relevância do professor na mediação do processo de leitura literária a fim de promover o letramento literário”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Prof. Dr. João Carlos Biella (orientador) e Profa. Especialista Cleonice de Moraes Evangelista Leão (orientanda).

Nesta pesquisa objetivamos resgatar a literatura na escola básica por meio da mediação do professor em eventos de letramento nos quais o teatro será o foco.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Profa Especialista Cleonice de Moraes Evangelista Leão, durante as aulas de Língua Portuguesa ministradas no Colégio Estadual Oscar Ribeiro da Cunha.

Na sua participação você responderá a uma entrevista estruturada (diagnóstico) e fará a leitura da peça teatral “Pluft, o fantasminha” de Maria Clara Machado, responderá a algumas questões de interpretação, as quais serão analisadas, e participará das discussões em sala de aula sobre os temas abordados na peça durante a leitura desta, e fará registros das práticas em um portfólio, bem como participarão de jogos teatrais. Em alguns momentos, você será filmado. Após analisarmos as filmagens, estas serão desgravadas.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

O único risco de sua participação no estudo seria a sua identificação. Para evitar isso, garantimos o sigilo quanto à sua identidade e quanto ao nome da Instituição onde estuda. Quanto aos benefícios, este estudo possibilitará a você a oportunidade de participar de práticas sistematizadas de leitura literária do gênero teatral, que possibilitem a sua formação e consolidação como leitor que não só decifre os textos, mas também descubra a experiência singular que a literatura proporciona, construindo através da leitura literária do teatro uma comunidade de leitores críticos e cidadãos atuantes de fato, o que refletirá positivamente nos seus resultados curriculares. Além disso, pretendemos contribuir, na prática, com os professores na elaboração de atividades prazerosas de leitura que propiciem o letramento literário.

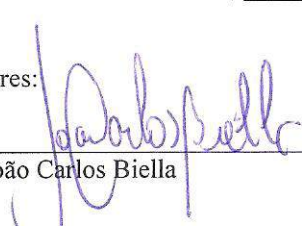
Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar dela se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

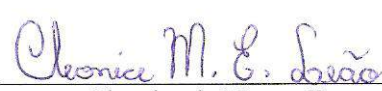
Uma via original deste Termo de Consentimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o (a) senhor (a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com: João Carlos Biella (Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco U, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-106, telefone (34) 3239-4162, na Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística) e (ou) com Cleonice de Moraes Evangelista Leão (Rua Henriqueta Assunção, s/n. Bairro Central. Rio Verde- Goiás. CEP: 75901-391, Fone: (64) 3621- 3864, no Colégio Estadual Oscar Ribeiro da Cunha). Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Rio Verde, _____ de _____ de 2014

Pesquisadores:


João Carlos Biella


Cleonice de Moraes Evangelista Leão

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

ANEXO C: Termo de Compromisso

TERMO DE COMPROMISSO DA EQUIPE EXECUTORA

Nós, abaixo assinados, nos comprometemos a desenvolver o projeto de pesquisa intitulado “**A relevância do professor na mediação do processo de leitura literária a fim de promover o letramento literário**” de acordo com a Resolução CNS 466/12.

Declaramos ainda que o Projeto de Pesquisa anexado por nós, pesquisadores, na Plataforma Brasil possui conteúdo idêntico ao que foi preenchido nos campos disponíveis na própria Plataforma Brasil. Portanto, para fins de análise pelo Comitê de Ética, a versão do Projeto que será gerada automaticamente pela Plataforma Brasil no formato “pdf” terá o conteúdo idêntico à versão do Projeto anexada por nós, os pesquisadores.

Data: 01 /07/2014

João Carlos Biella (orientador)

Cleonice M. E. Leão

Cleonice de Moraes Evangelista Leão (orientanda)

ANEXO D: Declaração da Instituição Coparticipante



SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO



DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro estar ciente de que o Projeto de Pesquisa “A relevância do professor na mediação do processo de leitura literária a fim de promover o letramento literário” será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, bem como conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS466/12. Esta Instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo os pesquisadores Doutor João Carlos Biella e Profa. Especialista Cleonice de Moraes Evangelista Leão a realizarem as etapas da pesquisa que consistem na aplicação de atividades diagnósticas dos reais níveis de letramento dos alunos e, por conseguinte, aplicação de atividades de leitura literária e jogos teatrais, elaboradas pelos pesquisadores, a fim de resgatar a literatura na escola básica por meio da mediação do professor em eventos de letramento nos quais o teatro será o foco, utilizando-se da infraestrutura desta Instituição.


Lessandro do Carmo Lima
Gestor Escolar
Portaria nº 5965/2012

PROF. LESSANDRO DO CARMO LIMA
Diretor Do Colégio Estadual Oscar Ribeiro da Cunha

Rio Verde, 01 de julho de 2014.

Colégio Estadual Oscar Ribeiro da Cunha
Lei de Criação nº 9.977 de 14/01/86
Lei de Denominação nº 8.835 de 03/08/80
Credencia e Renova Autorização - EJA/3ª Etapa
EF 6º ao 9º: Resolução CEE/CEB nº 836 de 13/01/01
Rua Henriqueta Assunção s/n - Centro
Rio Verde - GO - CEP: 75.901-000

ANEXO E: Parecer consubstanciado do CEP



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ensino da literatura na escola sob a perspectiva do letramento literário: a mediação do professor no processo de formação de leitores

Pesquisador: João Carlos Biella

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 35575214.7.0000.5152

Instituição Proponente: Instituto de Letras e Linguística

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 844.933

Data da Relatoria: 19/09/2014

Apresentação do Projeto:

Este projeto é um requisito parcial para obtenção do título de Mestre, do curso de pós-graduação em Letras Proletras – Mestrado Profissional em Letras, e consiste na elaboração de uma proposta didática a ser desenvolvida em uma turma do ensino fundamental na qual o pesquisador seja o professor regente de língua portuguesa da turma pautada pelas reflexões sobre o letramento literário.

a escola pública brasileira tem um grande desafio: garantir aos alunos o domínio da leitura e da escrita, para que façam seu uso nas diversas práticas sociais que a vida moderna lhes oferece. Este uso é o que denominamos de letramento.

Há um desempenho insuficiente, no que tange à leitura e interpretação de textos.

Para melhorar a atuação dos alunos no tocante à leitura e interpretação de textos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) preceituam o domínio da linguagem como uma condição de possibilidade de participação social de forma plena, isso é o que entendemos por letramento.

Soares (2004) define o termo letramento como “o desenvolvimento e habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita”. (2004, p. 14).

Para se referir às práticas de leitura e escrita no contexto da literatura, surgiu o termo letramento

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4335

E-mail: cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 844.933

literário. Sabemos que a literatura ocupa um papel relevante no domínio da leitura e escrita, a partir da própria literatura. Assim, compreende-se o letramento literário como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Dessa forma, o letramento literário exige da escola “um tratamento diferenciado que enfatize a experiência da literatura” (SOUZA; COSSON, p.101). Será trabalhada a leitura completa da peça “Pluft, o fantasminha” de Maria Clara Machado, e não, somente, com fragmentos textuais, com intuito de incentivar a imaginação e criatividade na escola (RODARI, 1973)

Para Kleiman (2005), o termo letramento surgiu “[...] para se referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém.”

“A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres”.

Será trabalhada a literatura em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, no Colégio Estadual Oscar Ribeiro da Cunha .

Para Messias, metodologia “é a forma de colher e analisar os resultados obtidos no processo de coleta de dados.” (MESSIAS, 2012, p. 22)

Nesre trabalho: 1- será realizada uma pesquisa bibliográfica a fim de subsidiar os argumentos e procedimentos propostos; 2- pesquisa etnográfica, 3- após os resultados utilizaremos a pesquisa-ação para tentar solucionar as questões desta pesquisa no que tange ao resgate da literatura na escola básica por meio da mediação do professor em eventos de letramento literário; 4- ao final, uma nova pesquisa etnográfica, para juntamente com os outros suportes da pesquisa ação, avaliarmos se houve evolução no processo de leitura literária. Compreende-se a pesquisa-ação como aquela em que o pesquisador faz intervenções diretas na realidade que apresenta algum problema. Depois de identificá-lo tenta solucioná-lo através da prática.

Inclusão: assinatura do TCLE para responsáveis e Termo de Esclarecimento ao aluno;

Exclusão: não assinatura dos termos.

Há a possibilidade de suspensão ou encerramento desta pesquisa, se nenhum dos pais ou responsáveis concordem com o estudo e (ou) eles deixem de assinar o termo de consentimento de livre esclarecido, ou ainda por desistência deles em qualquer etapa de realização deste trabalho.

Ademais, de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os colaboradores ficarão livres para deixar de participar a qualquer momento sem nenhum prejuízo, sendo-lhes devolvida, desconsiderada ou destruída toda a fonte material que antes forneceram.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4335

E-mail: cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 844.933

As etapas do projeto serão realizadas no Colégio Estadual Oscar Ribeiro da Cunha, localizado na Rua Henrique Assunção, S/N, Setor Central, CEP: 75901-391, na cidade de Rio Verde – Goiás, no qual a pesquisadora atua como professora nos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, desde janeiro de 2008.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Resgatar a literatura na escola básica por meio da mediação do professor em eventos de letramento nos quais o teatro será o foco.

Objetivos Específicos:

- a) Aplicar os postulados dos estudos do letramento literário no terceiro ciclo do Ensino Fundamental, por meio de oficinas de leitura literária do gênero teatro intermediadas pela sequência básica de Rildo Cosson (2012).
- b) Averiguar a recepção da leitura literária do gênero teatro, a partir dos postulados da estética da recepção.
- c) Ampliar e consolidar a afinidade do aluno com a literatura estabelecendo relação com outras artes.
- d) Propiciar aos alunos a leitura de textos teatrais, para que estabeleçam relações entre a obra literária e suas experiências pessoais e sociais.
- e) Motivar a prática da leitura literária, incentivando o gosto a essa arte como aprendizagem da cultura literária.
- f) Utilizar jogos teatrais nas práticas de letramento proporcionando ao leitor uma experiência singular de leitura, interpretação e compreensão do texto.
- g) Compartilhar as experiências de leituras e interpretações do texto teatral.
- h) Dramatizar textos teatrais e outros gêneros retextualizados no texto teatral.
- i) Contribuir com os professores na elaboração de atividades prazerosas de leitura que propiciem o letramento literário.
- j) Avaliar a eficácia da sequência básica de Rildo Cosson, na formação do leitor literário.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4335

E-mail: cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 844.933

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O único risco oferecido nesta pesquisa seria a identificação dos participantes da pesquisa. Para evitar isso, a eles será solicitado que não se identifiquem nos materiais que serão entregues para a interpretação e produção de textos. Além disso, na publicação dos resultados da pesquisa, a identidade dos alunos-sujeitos que dela participaram será preservada, o que garantirá total sigilo quanto à identidade dos participantes e quanto ao nome da instituição onde eles estudam.

Benefícios da pesquisa: resgatar a literatura na escola básica por meio da mediação do professor em eventos de letramento nos quais o teatro será o foco. Assim, o aluno poderá se apropriar da leitura literária como formadora de sentidos. Bem como, ampliar e consolidar a relação do aluno com a literatura estabelecendo relação com outras artes. Além disso, poderá participar jogos teatrais nas práticas de letramento proporcionando ao leitor uma experiência singular de leitura, interpretação e compreensão do referido gênero.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa interessante, muito bem construída e apresentada, com detalhes metodológicos e embasamento teórico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O MENOR PARTICIPANTE DA PESQUISA, Carta ao Diretor do Colégio Estadual, Declaração do Diretor do mesmo, Carta de encaminhamento ao CEP, Termo de Compromisso da Equipe Executora, Apêndice: Esboço para uma proposta de atividades: sequência básica, motivação, questões sobre a peça, música utilizada. Termo de Consentimento para o responsável.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4335

E-mail: cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 844.933

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: agosto/setembro de 2015.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br

Página 05 de 06



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 844.933

protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

UBERLÂNDIA, 24 de Outubro de 2014

Assinado por:
Sandra Terezinha de Farias Furtado
(Coordenador)