



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**VALDIRENE RANIERE SANTANA**

**DO LIVRO AO TABLADO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE INCENTIVO  
À LEITURA LITERÁRIA A PARTIR DA ADAPTAÇÃO DO GÊNERO  
NARRATIVO PARA O DRAMÁTICO**

**ARAGUAÍNA-TO**

**2019**

**VALDIRENE RANIERE SANTANA**

**DO LIVRO AO TABLADO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE INCENTIVO  
À LEITURA LITERÁRIA A PARTIR DA ADAPTAÇÃO DO GÊNERO  
NARRATIVO PARA O DRAMÁTICO**

Dissertação apresentada ao PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Língua e Literatura, pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

Orientador: Prof. Dr. Márcio de Araújo Melo

**ARAGUAÍNA-TO**

**2019**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

S232d    SANTANA, VALDIRENE RANIERE.  
          DO LIVRO AO TABLADO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE  
          INCENTIVO À LEITURA A PARTIR DA ADAPTAÇÃO DO GÊNERO  
          NARRATIVO PARA O DRAMÁTICO. / VALDIRENE RANIERE  
          SANTANA. – Araguaína, TO, 2019.  
          188 f.

          Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal  
          do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de  
          Pós- Graduação (Mestrado) Profissional em Letras Ensino de  
          Língua e Literatura, 2019.

          Orientador: Márcio Araújo de Melo

          1. Ensino da literatura. 2. Formação de leitores literários. 3.  
          Conto e Teatro. 4. Estratégias lúdicas. I. Título

**CDD 469**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de  
qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde  
que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime  
estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica  
da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

**VALDIRENE RANIERE SANTANA**

**DO LIVRO AO TABLADO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE INCENTIVO  
À LEITURA A PARTIR DA ADAPTAÇÃO DO GÊNERO NARRATIVO PARA  
O DRAMÁTICO.**

Dissertação apresentada à UFT –  
Universidade Federal do Tocantins –  
Campus Universitário de Araguaína,  
Curso de Mestrado Profissional em Letras  
(PROFLETRAS), como requisito para a  
obtenção do título em Mestre.

Data da Aprovação: 20/05/2020

BANCA EXAMINADORA:



---

Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo

Orientador – UFT



---

Profa. Dra. Kátia Carvalho da Silva Rocha

Examinadora (membro externo) – UEMASUL



---

Profa. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva

Examinadora (membro interno) - UFT

Dedico este trabalho às minhas filhas, Valu Ranieri S. Borges e Luísa Ranieri S. Borges, minhas amigas, companheiras, inspiração, meu ponto de apoio, a segurança que preciso.

## AGRADECIMENTOS

Ao Deus do meu coração que tem me dado forças para vencer a estrada íngreme iluminando a senda.

À minha família, meu esposo Luís Otávio, pelo apoio constante, compreensão e incentivo de sempre. Às minhas filhas Valu e Luísa, pela tolerância e paciência dos minutos roubados de seu convívio. Aos meus pais – Raimundo da Costa Santana e Iracira Ranieri Santana (in memorian), que foram exemplo de amor e de perseverança na minha vida.

À Universidade Federal do Tocantins – UFT, que, como instituição associada à Rede Nacional do PROFLETRAS, oportunizou a mim e a tantos outros, como a turma de 2018, um aperfeiçoamento gratuito e de excelência.

Ao professor Dr. Márcio Araújo de Melo, por toda a paciência, empenho e sentido prático com que sempre me orientou neste trabalho, pelas frutíferas sugestões bibliográficas, por toda a paz e mansidão que me transmitiu como orientador e por se mostrar tão humano e apaixonado pela literatura. Enfim, por ter assumido todas as responsabilidades demandadas.

À coordenadora do PROFLETRAS Dr<sup>a</sup> Luiza Helena Oliveira da Silva por conduzir suas funções com tanta responsabilidade, seriedade e ética, pela motivação constante e principalmente por todo o amor com que defende a educação.

Desejo igualmente agradecer aos demais professores que nos transmitiram com segurança a linha mágica do aprender e nos mostraram o caminho que haveremos de trilhar, a saber: Dr<sup>a</sup> Selma Maria Abdalla Dias Barbosa, Dr<sup>a</sup> Ana Cláudia Castiglioni, Luiz Roberto Peel de Oliveira Furtado, Dr. Francisco Edviges Albuquerque, Dr<sup>a</sup> Miliane Moreira Cardoso Vieira, Dr<sup>o</sup> João de Deus Leite e a Dr<sup>a</sup> Eliana Testa.

À professora Dr<sup>a</sup> Ana Crélia Dias (UFRJ), pelo profissionalismo e pelas importantes colaborações em cada aula ministrada.

À Dr<sup>a</sup> Kátia Carvalho da Silva (UEMASUL) e Dr<sup>a</sup> Luiza Helena pelas relevantes contribuições no Exame de Qualificação.

À secretária do PROFLETRAS Alexandra Bezerra de Sousa por toda eficiência com que exerce sua função, pela gentileza e atenção que nos

atendeu mediante às nossas dúvidas, por prestar um serviço de excelência na UFT.

Aos amigos de cá de lá, e de tantos lugares, principalmente às colegas da turma de 2018 formada por 13 professoras com uma paixão em comum: a educação. Na caminhada, ouvi e guardei a história de vida de cada uma.

À amiga Edna Torres pela sua amizade desde o tempo da graduação na UEMA, pelo convite que me fez de ir até Araguaína, a fim de realizar o exame de mestrado. Sua força me conduziu a mais um degrau de minha vida acadêmica.

À minha amiga Luciene Santana pela qual tenho uma grande admiração, por cada palavra de motivação, pela contribuição na revisão bibliográfica, pela análise crítica e na organização dos slides.

Ao professor Dr<sup>o</sup> Gilberto Freire (UEMASUL) por ter nos mostrado, na graduação, a possibilidade de se trabalhar com o teatro na sala de aula.

Por último, quero agradecer aos colaboradores desta pesquisa. Sem a participação dos alunos este trabalho não seria realizado com êxito. Obrigada por todo esforço e dedicação de cada um.

O que a literatura faz é o mesmo que acender um fósforo no campo no meio da noite. Um fósforo não ilumina quase nada, mas nos permite ver quanta escuridão existe ao redor.

William Faulkner



## RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2008) realizada em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Imperatriz/MA, na turma do 8º ano do Ensino Fundamental II. Propusemos, inseridos no paradigma interpretativista, de abordagem qualitativa (BORTONIRICARDO, 2008), um trabalho de intervenção que tem por objetivo o ensino da literatura e a formação do leitor literário. A opção pela temática ora apresentada surgiu mediante aos desafios vivenciados em nosso cotidiano escolar como professora e pela percepção das dificuldades observadas no que se refere à leitura e a interação social dos alunos. Diante de tal constatação, buscamos uma metodologia que viabilizasse práticas escolares voltadas para atividades dinâmicas com leituras, produção textual e teatro, reforçando a valorização da subjetividade, do lúdico e da criatividade. Assim, a pesquisa está estruturada em quatro capítulos que tem como aporte teórico os estudos dos seguintes autores: sobre os aspectos sociocognitivos da leitura (KLEIMAN, 1995, 2013; SOARES, 2014, KOCH E ELIAS, 2013; MARTINS, 1993, 2006; FISCHER, 2006), letramento literário (STREET, 1984, 2004; SOARES, 2014; ZAPPONE, 2007; SILVA; SILVEIRA, 2011; PAULINO, 1998; COSSON, 2014), gêneros literários: conto e teatro (CÓRTAZAR, 1993; CUNHA, 2006; GARDNER, 1995, 1996; KOUDELA, 2005), e a pesquisa de campo, que foi norteada com a seguinte atividade de intervenção: inicialmente aplicamos um questionário socioeconômico e cultural a fim de conhecer a realidade dos alunos, em seguida ministramos 10 aulas de 45min para esclarecer os conteúdos específicos abordados na pesquisa – literatura, conto, teatro etc. E por último, quatro grupos foram formados na turma e posteriormente convidados a encenar os contos que leram e adaptaram para o gênero teatral. Entendemos que a relevância deste projeto está fundamentada na premissa de que formar um leitor é fator imprescindível no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. Acreditamos que este é o primeiro passo para fazer surgir no Brasil uma nova geração de leitores competentes, críticos e conscientes de seu papel social. Para tanto, faz-se necessária uma demanda maior de estratégias pedagógicas que estimulem o gosto pela leitura literária por meio da ludicidade, assim como a ampliação do estudo de literatura nas escolas. A prática de leitura precisa ser vista como fonte de entretenimento e avaliada como uma atividade prazerosa e gratificante. Dessa forma, os resultados e a análise dos dados coletados revelam que a presente proposta pedagógica exerce o papel catalizador na formação de leitores e demonstra que trabalhar por estratégias, favorece a aproximação do aluno com o texto literário, aumentando a afeição pela leitura, além de dinamizar a aula com contos e encenações teatrais. Portanto, o trabalho ratifica a ideia de que lidar com práticas de leitura em sala de aula que atendam ao propósito de formar leitores críticos e proficientes é tarefa que não se encerra em uma única alternativa e requer contínuo preparo, aprofundamento teórico, compromisso e coragem para assumir as implicações que envolvem tal ação. A conclusão é um convite à reflexão sobre os desafios e as possibilidades do que a leitura literária pode nos proporcionar.

**Palavras-chave:** Ensino da literatura; Formação de leitores literários; Conto e Teatro; Estratégias lúdicas.

## ABSTRACT

This work is the result of an action research (THIOLLENT, 2008) carried out in a school in the municipal teaching network of the city of Imperatriz/MA, in the 8th grade of Elementary School II. We proposed, inserted in the interpretative paradigm, with a qualitative approach (BORTONI-RICARDO, 2008), an intervention work that aims at teaching literature and training the literary reader. The option for the theme presented here arose due to the challenges experienced in our daily school life as a teacher and the perception of the difficulties observed with regard to reading and social interaction of students. In the face of such a finding, we sought a methodology that would make school practices focused on dynamic activities with readings, textual production and theater, reinforcing the valorization of subjectivity, playfulness and creativity. Thus, the research is structured in four chapters that constitute a bibliographic review on the sociocognitive aspects of reading (KLEIMAN, 1995, 2013; SOARES, 2014, KOCH E ELIAS, 2013; MARTINS, 1993, 2006; FISCHER, 2006), literary literacy (STREET, 1984, 2004; SOARES, 2014; ZAPPONE, 2007; SILVA; SILVEIRA, 2011; PAULINO, 1998; COSSON, 2014), literary genres: short story and theater (CÓRTAZAR, 1993; CUNHA, 2006; GARDNER, 1995, 1996; KOUDELA, 2005), and the field research, which was guided by the following intervention activity: first we applied a socioeconomic and cultural questionnaire in order to know the reality of the students, then we gave 10 45-minute classes to clarify the specific contents covered in the research - literature, short story, theater, among others. Finally, four groups formed in the class were invited to stage selected short stories that they read and adapted for the theatrical text. We understand that the relevance of this project is based on the premise that literature, whatever its genre, and the varied modalities of reading as an essential factor in the development of a society is the first step to bring about a new generation of competent readers in Brazil, critical and aware of their social role. Therefore, there is a need for a greater demand for pedagogical strategies that stimulate the taste for reading through playfulness, as well as the expansion of the study of literature in schools. Reading practice needs to be seen by all individuals as a source of entertainment and evaluated as a pleasant and rewarding activity. In this way, the results and the analysis of the collected data reveal that the present pedagogical proposal plays the catalytic role in the formation of readers and demonstrates that working through strategies, favors the student's approach with the literary text, increasing the taste for reading, besides streamline the class with short stories and theatrical performances. Therefore, the work ratifies the idea that dealing with reading practices in the classroom that serve the purpose of training critical and proficient readers is a task that does not end in a single alternative and requires continuous preparation, theoretical deepening, commitment and courage to assume the implications of such action. The conclusion is an invitation to reflect on the challenges and possibilities of what literary reading can provide us.

**Keywords:** Literature teaching; Training of literary readers; Tale and Theater; Playful strategies.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

Figura 1 – Ilustração do conto “Uma vela para Dario” de Dalton Trevisan .....	48
Figura 2 – Ilustração do conto “Conto de Escola” de Machado de Assis .....	49
Figura 3 – Ilustração do livro “Laços de Família” de Clarice Lispector .....	54
Figura 4 – Ilustração do conto “A roupa nova do Rei” de Hans Christian.....	59

### GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gosto pela leitura.....	102
Gráfico 2 – Realizações de leitura.....	103
Gráfico 3 – Média de livros literários lidos .....	104
Gráfico 4 – A importância da leitura para uma sociedade justa e igualitária ..	105
Gráfico 5 – Incentivo à leitura.....	107
Gráfico 6 – Barreiras para a frequência na leitura.....	107
Gráfico 7 – Suportes utilizados com mais frequência.....	108
Gráfico 8 – Gosto pela produção de textos .....	109
Gráfico 9 – Gosto pelo Teatro .....	110

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

INEP – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MA – Maranhão

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLL – Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL)

PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SALIMP – Salão do Livro de Imperatriz

SARESP – Secretária da Educação do Estado de São Paulo

SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

UE – Unidade Escolar

UFT – Universidade Federal do Tocantins

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
<b>CAPÍTULO 1 – CONCEPÇÕES INICIAIS SOBRE LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO</b> .....	21
1.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA.....	22
1.2 ASPECTOS COGNITIVOS DA LEITURA .....	29
1.3 LETRAMENTO E LETRAMENTO LITERÁRIO .....	36
1.4 A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS.....	41
<b>CAPÍTULO 2 – GÊNERO NARRATIVO E DRAMÁTICO</b> .....	44
2.1 GÊNERO CONTO.....	44
2.1.1 Análise do conto: Uma vela para Dario .....	47
2.1.2 Análise do conto: Conto de Escola.....	49
2.1.3 Análise do conto: Feliz Aniversário.....	54
2.1.4 Análise do conto: A nova roupa do rei.....	59
2.2 ESCRITA CRIATIVA .....	60
2.3 TEATRO.....	64
2.4 PERFORMANCE.....	72
<b>CAPÍTULO 3 – A ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO</b> .....	72
3.1 DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	76
3.1.1 Apresentação .....	76
3.1.2 Justificativa .....	78
3.1.3 Objetivos .....	79
3.1.4 Metodologia .....	79
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA COLABORADORA.....	82
3.2.1 Caracterização da turma .....	84
<b>CAPÍTULO 4 – EXPERIÊNCIA DE LEITURAS EM SALA DE AULA – RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	85
4.1 PROCESSOS DE INTERVENÇÃO: PRIMEIRO RELATO .....	85
4.2 ATIVIDADES DE LEITURA E PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS.....	89
4.3 DADOS DA PESQUISA DE CAMPO .....	100
4.3.1 Questionário aplicado aos alunos <b>Erro! Indicador não definido.</b>	
4.4 DISCUSSÕES DOS RESULTADOS .....	111

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	113
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	115
<b>APÊNDICES</b> .....	125
APÊNDICE A – Questionário .....	126
APÊNDICE B – Planos de aula .....	128
APÊNDICE C – Atividades em sala .....	139
APÊNDICE D – Peças Teatrais adaptadas.....	151
APÊNDICE E – Adaptações dos contos feitos pelos alunos.....	164

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objetivo o ensino da literatura e a formação do leitor literário, partindo da premissa de que a literatura é uma importante ferramenta na prática pedagógica que estimula o gosto pela leitura. Procuramos destacar a função do professor enquanto mediador, que cria e favorece condições para que a criança seja estimulada à prática da leitura, possibilitando a sua formação enquanto pessoa e seu desenvolvimento como leitor.

A opção pela temática ora apresentada surgiu mediante aos desafios vivenciados em nosso cotidiano escolar como professora e pela percepção das dificuldades observadas no que se refere à leitura e a interação social dos alunos. Em razão disso, surge a necessidade de incentivar a prática literária do aluno por meio dos contos e do universo lúdico os quais desenvolvem o autoconhecimento, a comunicação e a autoestima.

Ressaltamos ainda que, o ensino da literatura, por meio da escrita, teatro e oralidade, possibilita o aprendizado e a formação de leitores literários que poderão dialogar com os diversos níveis de textos. Sabemos que a discussão sobre a formação de leitores é uma questão bastante discutida na atualidade, no entanto consideramos que se trata de um assunto passivo de vários olhares.

Quanto mais dialogarmos acerca disso, maiores serão as chances de alcançarmos nosso objetivo, visto que é por meio da prática literária, enquanto ato crítico e significativo que o ser humano adquire conhecimento, formulam suas ideias, podendo entre outras coisas, trocar experiências, se firmar como indivíduo no meio em que vive, e, sobretudo agir. Nesse sentido, a literatura constitui-se em um precioso instrumento de desenvolvimento social, pois “torna o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2014, p. 17).

No entanto, surgem hipóteses de que os brasileiros estão praticando outros tipos de leituras, tais como: assistindo mais televisão; ouvindo música ou lendo pelo computador, em detrimento dos textos escritos. Ou que, as práticas pedagógicas de leituras literárias não estão envolvendo os alunos, de forma

que os conduza para o gosto da leitura, o que é preocupante, pois sabemos que a leitura literária influencia o cognitivo, na formação cultural do indivíduo e dá fluência ao vocabulário.

Conforme a última pesquisa do PISA<sup>1</sup> (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) realizada em 2018 entre os estudantes de 79 países, os resultados apontam que o Brasil está nas últimas colocações da listagem na avaliação da leitura, ocupando a 57ª posição (BRASIL, 2018). Magda Soares (2003, p. 08) contribui com esta linha de raciocínio e afirma que:

É verdade que não se denuncia um fato novo: fracasso em alfabetização nas escolas brasileiras vem ocorrendo insistentemente há muitas décadas; hoje, porém, esse fracasso configura-se de forma inusitada. Anteriormente ele se revelava em avaliações internas à escola, sempre concentrado na etapa inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão; hoje, o fracasso revela-se em avaliações externas à escola – avaliações estaduais (como o SARESP, o SIMAVE), nacionais (como o SAEB, o ENEM) e até internacionais (como o PISA) –, espraia-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização.

Em virtude disso, evidenciamos que a média dos estudantes do país consegue apenas localizar informações ou reconhecer tema de um texto, habilidades do nível um, o mais básico de cinco categorias. Tais considerações apresentam que, na avaliação mais profunda em relação a organizar informações, descobrir o que é mais relevante, avaliar criticamente e demonstrar a compreensão detalhada do conteúdo lido, as habilidades dos alunos com as maiores aprovações são distantes do contexto médio do país. Assinalando que uma grande maioria de estudantes tem dificuldades para usar a leitura como ferramenta para obter conhecimento.

Até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade? As escolas estão preparando os alunos para enfrentarem os desafios do futuro? Quais estruturas e práticas educacionais maximizam oportunidades para alunos que

---

<sup>1</sup> O PISA avalia conhecimentos de leitura, matemática e ciências aplicadas dos alunos na faixa dos 15 anos de idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. A avaliação em leitura busca saber qual é a compreensão, o uso e a reflexão dos alunos sobre textos escritos para alcançar objetivos ou qual a sua intencionalidade.



vêm de contextos pouco privilegiados? Qual a influência da qualidade dos recursos das escolas nos resultados alcançados pelos alunos? (BRASIL, 2001, p. 08).

Nesse sentido, entendemos que é preciso desenvolver projetos e práticas pedagógicas com estratégias que visem o envolvimento do aluno com as leituras literárias por meio de propostas lúdicas. A educação está cada vez mais confrontada com essa realidade e precisa buscar modos de acompanhá-los sem se perder nessa ruptura.

Dessa forma, a realização do presente trabalho foi conduzida de acordo com a Base Nacional Curricular Comum - BNCC<sup>2</sup>, aprovada recentemente pela Comissão Nacional de Educação – CNE e apresenta métodos para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos estudantes. Portanto, faz-se necessária a fundamentação em diretrizes que promovam a qualidade da educação ao estabelecer os níveis de desenvolvimento que todos os alunos têm o direito de acesso.

Consideramos que trabalhar a formação do leitor literário, por meio de oficinas com leituras de literatura e estratégias lúdicas, possibilita a construção do prazer de ler, pois, de acordo com Solé (1998), os conteúdos oferecidos como suporte de leitura devem ser “interessantes”, “atraentes”, para que tenha o efeito de motivação. Por isso que, o professor deve buscar trabalhar a literatura de modo que chame a atenção do aluno no processo de leitura.

Diante disso, é importante enfatizar que a metodologia do professor deverá ser ampla para a conquista de avanços significativos, certificando dessa maneira, como o conceito de protagonismo juvenil e sua inserção nos meios escolares, se tornará exequível com a proposta teatral inserida no projeto.

[...] o protagonista é, em si mesmo, um processo de trabalho. Um grupo de jovens protagonistas e está fundamentalmente colocando suas competências, habilidades e capacidades para funcionar em favor de uma causa relacionada com o bem comum (COSTA, 2001, p.77).

Esse processo denota que o aluno e o professor vivem vários papéis no teatro da vida, que possui inovações diárias pautadas nestas duas figuras, que sempre estão juntas, em qualquer etapa educacional proposta em busca do

---

<sup>2</sup>A BNCC é um documento de caráter normativo, plural, contemporâneo, que estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito (MEC - BNCC, 2018).

bem comum. Tal procedimento sucederá diversos tipos de avaliações que poderão ser desenvolvidas em atividades práticas e preponderantemente nas atividades teatrais, atribuindo a cada uma delas estágios de construção do saber e seu exercício, pois será na prática educacional que os estudantes irão (re)conhecer suas vertentes primárias e transformar o debate em um espaço de autoconhecimento.

Dada à importância de trabalhar com a prática literária para a formação de leitores proficientes, a implementação desse projeto de leitura foi realizada sob a perspectiva da pesquisa-ação postulada por Thiollent (2008), baseada no paradigma interpretativista, do qual aborda Bortoni-Ricardo (2008).

As atividades de leitura propostas em sala de aula foram realizadas com os alunos da turma do 8º ano do Ensino Fundamental II em uma escola da rede municipal da cidade de Imperatriz (MA). Como proposta de intervenção, serão articuladas condições para que os educandos, por meio do gênero literário (conto e teatro), se apropriem de habilidades referentes à leitura, à oralidade e à escrita.

A escolha desses gêneros se deu ao fato de que os alunos já os conhecem, mas não possuem pleno domínio de sua elaboração e organização. Dessa forma, a presente proposta pedagógica, também pretende ampliar o conhecimento dos alunos sobre esses gêneros, de modo que, a adaptação que será feita a partir da leitura dos contos e a produção de texto para o gênero teatral, desenvolva a capacidade crítica e criativa de cada um, elemento importante no processo de formação do sujeito.

Assim, a leitura dos contos e a transição para outro tipo de gênero mediante a produção de texto que será realizada pelos estudantes favorecem a narração, alfabetização e letramento. Enquanto o teatro estimula a espontaneidade e criatividade, denota como os atributos de engenhosidade e inventividades podem ser alcançadas por ocasião do desenvolvimento das atividades, visto que os alunos devem se sentir livres para experimentarem o ambiente físico e social do jogo teatral, motivado pelo contato direto com esse mesmo ambiente lúdico.

A metodologia utilizada neste estudo constitui-se no método qualitativo/quantitativo descritivo realizado por meio da aplicação de questionários com perguntas objetivas e subjetivas, a fim de conhecer melhor a

realidade dos estudantes da Escola Municipal Mariana Luz. Os instrumentos empregados para a coleta de dados da pesquisa e a investigação que envolveu 32 alunos, amostragem que nos permitiram ter uma visão ampliada acerca da relação dos estudantes com a leitura.

Em seu aspecto operacional, o estudo inicia-se mediante a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, os questionários foram elaborados e aplicados no período de fevereiro a março de 2019. Desenvolvemos a pesquisa em etapas, conforme a descrição a seguir: primeiramente aplicamos o questionário socioeconômico e cultural com o propósito de conhecer a realidade do aluno.

Em seguida foram ministradas 20 aulas de 45min, para esclarecerem os conteúdos específicos abordados na pesquisa – elementos da narrativa, conto, teatro, leitura dos contos e atividades propostas. Inicialmente, dividimos a turma em quatro grupos, a fim de adaptarem o gênero conto para o texto teatral. E, posteriormente, convidamos a turma a encenar os contos que leram e adaptaram.

A mediação entre os conteúdos propostos e a aprendizagem do aluno se desenvolveu a partir da experiência de cada aluno com o tema. Dessa forma, registramos os avanços e as dificuldades individualmente. Esse planejamento se insere na abordagem qualitativa, como destaca Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) ao dizer que “as escolas e especialmente as salas de aula, provaram ser espaço privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo”.

Ao tratar da formação dos estudantes e acompanhar o seu envolvimento nas atividades, as anotações em um diário de aula com o progresso de cada um, teve o intuito de reavaliar a prática de intervenção. Ainda em consonância com os postulados de Bortoni-Ricardo (2008, p. 35), “uma pesquisa qualitativa que no microcosmo da sala de aula, se volte para a observação do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, registra sistematicamente cada sequência de eventos relacionados a essa aprendizagem”.

Destacamos os quatro contos selecionados, a saber: “Uma vela para Dario” de Dalton Trevisan; “Conto de Escola”; de Machado de Assis, “Feliz aniversário”; de Clarice Lispector e “A nova roupa do rei”; de Hans Christian Andersen. Para a análise e leitura de cada conto planejamos quatro aulas,

sendo elas, na maioria das vezes, em 45 minutos. As aulas perfizeram um total de 10<sup>3</sup> e tiveram duração de dois meses e meio, apresentando início na segunda quinzena do mês de fevereiro de 2019 e finalizando na primeira quinzena do mês de abril do mesmo ano.

Como forma de organização e realização desta pesquisa, dividimos o trabalho em duas partes. Uma se constitui em uma revisão bibliográfica sobre o tema escolhido, enfocando os aspectos sociocognitivos da leitura, letramento literário, gêneros literários: conto e teatro. E a segunda parte tem como alicerce a pesquisa de campo.

Portanto, este projeto foi composto por quatro capítulos que se complementam entre si. No primeiro capítulo intitulado de “Concepções iniciais sobre leitura e letramento literário”, fizemos uma contextualização sobre o processo pelo qual a leitura se efetiva, percorrendo o caminho da sua importância no meio social para depois fazermos considerações sobre as práticas de letramento literário e a sua importância para a formação de leitores literários.

A realização deste estudo foi fundamentada por nomes como: Kleiman (1995; 2013), Vygotsky (1991), Soares (2014), Koch; Elias (2013), Fischer (2006), Chartier (1999), Santaella (2012), Martins (1993; 2006), Neves (2006), Solé (1999), Soares (2004; 2009), dentre outros. Sobre letramento literário, trazemos os teóricos Street (1984; 2004), Soares (2014), Zappone (2007), Silva; Silveira (2011), Paulino (1998) e Cosson (2014). Os postulados teóricos do segundo capítulo denominado como “Gêneros narrativo e dramático”, estão de acordo com Córtazar (1993), Gadotti (1988), Cunha (2006), Rei (2006), Reuter (1996), Pereira (2000), Lefrève (1976), Gardner (1995-1996), Vidor (2010), Cavassin (2008), Koudela (2005), dentre outros.

A fim de desempenhar um papel ativo no equacionamento da proposta levantada, na execução, acompanhamento e avaliação das ações planejadas, como requer esse modelo de pesquisa, apresentamos, no terceiro e quarto capítulo, de forma clara e objetiva o caminho metodológico percorrido bem como a análise descritiva das estratégias trabalhadas em sala de aula com a

---

<sup>3</sup> Em anexo, constam dez planos de aulas.

turma. No terceiro capítulo, denominado “A atividade de intervenção” explicamos a importância da pesquisa e pesquisa-ação.

E por último, no quarto capítulo, apresentamos nossa experiência de leituras em sala de aula, bem como os resultados e discussões acerca desse projeto. Sendo assim, trazendo à tona os pontos fortes da pesquisa realizada na escola-campo, bem como as contribuições que poderão servir para outros pesquisadores, sabendo que nossa pesquisa apresenta sugestões e nunca uma resposta definitiva.

Entendemos a relevância do presente trabalho, porque, além de apresentar uma possibilidade para o ensino de literatura e a formação do leitor literário, também podemos contribuir para outros estudos e pesquisas futuras, em razão do momento pela qual a educação está passando - transição entre o paradigma tradicional para o emergente.

Tendo respaldo nas mudanças atuais, consideramos propício o cenário educacional para a implantação de novas formas criativas e inovadoras, as quais envolvem as práticas pedagógicas em sala de aula, pois os educandos vivenciam uma realidade diferenciada e a educação precisa acompanhar esse ritmo, já que a escola é o local por excelência para o aprendizado, que em alguns casos o aluno só pode contar com os livros escolares.

No entanto, conforme nossa pesquisa, a prática dos gêneros conto e teatro, independem de condição financeira, assim, são ferramentas que podem ser usadas pelo professor ou outras pessoas, de acordo com o convívio do aluno. Contos e encenações teatrais são práticas antigas, mas em sala de aula são inovadoras. Acreditamos no ensino de literatura não só como meio de desenvolvimento cognitivo, mas da pessoa como um todo, pois a literatura com sua fantasia e imaginário, possibilita este alcance.

Portanto, o trabalho apresentado – “Do livro ao tablado: uma proposta literária de incentivo à leitura a partir da adaptação do gênero narrativo para o dramático” – convida o aluno à percepção da literariedade, enfatizando que não se trata apenas de uma leitura, mas de uma razão instigante para analisar o texto e as entrelinhas. Dessa forma, o aluno desenvolverá a capacidade de interpretação e compreensão de textos narrativos por meio do lúdico e do protagonismo.

## CAPÍTULO 1 – CONCEPÇÕES INICIAIS SOBRE LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO

É de suma importância apresentar o processo pelo qual a leitura se efetiva, uma vez que esta apresenta dois aspectos a serem abordados: o primeiro de caráter cognitivo, conforme Kleiman (2013), que pode ser definido como o conjunto de habilidades mentais necessárias para a construção de conhecimento sobre o mundo, a saber: habilidades relacionadas ao desenvolvimento do pensamento, raciocínio, linguagem, memória, abstração, entre outros, enquanto o segundo, de acordo Vygotsky (1991), em relação ao seu aspecto social, trata sobre a interação e as práticas de letramento.

A análise feita pelos dois autores mencionados enfatiza o estudo dos aspectos sociognitivos da leitura e oferece ao leitor uma visão de como esse fenômeno foi assimilado em vários momentos. Na perspectiva da abordagem sobre letramento e letramento literário, observamos como sua prática é primordial ao ensino da literatura, tendo em vista, o exercício do seu papel na formação de leitores literários proficientes.

### 1.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA

[...] a leitura estimula, acende, aviva e é como sopro de ar fresco sobre a fogueira resguardada, que leva às cinzas e deixa ao ar o fogo. Leem-se as grandes leituras, e se é capaz da grandiosidade, fica-se em maior capacidade de ser grande. Se desperta o leão nobre, e da sua juba, robustamente sacudida, caem pensamentos como flocos de ouro.

José Martí

A leitura é uma atividade de origem antiga que se fundamenta em primazia na mente de jovens e velhos que admitiram sua importância. Em sua definição mais ampla, de acordo com Fischer (2006, p. 11), é “a capacidade de extrair sentidos de símbolos escritos ou impressos”. O autor afirma que o leitor emprega os símbolos para orientar a recuperação de informações de sua memória, em seguida, cria com essas informações, uma interpretação plausível da mensagem do escritor.

Em conformidade com o próprio dicionário Tersariol da Língua Portuguesa (s/d, p. 266), “a leitura é o ato ou efeito de ler, arte, hábito de ler; aquilo que se ler”. Dessa forma, a prática da leitura para Brandão e Micheletti (2002, p. 9):

É um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de intelecção de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação de palavras. O ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva.

É por intermédio da iniciativa desse processo que o homem interage com outros homens por meio da palavra escrita. O leitor é um ser ativo que concede sentido ao texto. A escrita ganha significados a partir da ação do leitor sobre ela. Portanto, em síntese, a leitura é um processo de compreensão de mundo que envolve características essenciais singulares do homem, levando a sua capacidade simbólica e de interação com outra palavra de mediação marcada no contexto social. Assim, um texto só se completa com o ato da leitura na medida em que é atualizada a linguística e a temática por um leitor.

Nessa direção, a questão de processamento entre a leitura e o leitor em sua memória procede da dependência de sua experiência linguística e extralinguística. Essa experiência é relativa a todo conhecimento de mundo, às vivências e às práticas daqueles envolvidos na situação comunicativa, uma vez que cada sujeito possui suas estratégias de integração de acordo com sua própria rede de conhecimentos, as quais são construídas a partir da sua subjetividade.

Corroboram com os estudos do processo da leitura, os postulados de Leffa (1996) que afirmam que “ler é interagir com o texto, considerando-se o papel do leitor, o papel do texto e a interação entre leitor e texto”. O leitor precisa dialogar com o que estiver lendo, deve compreender a ideia que circunda o texto e, principalmente, necessita fazer parte dele. Nesse sentido, o autor afirma que o processo de leitura pode ser definido de diversas formas, dependendo não só do enfoque dado (linguístico, psicológico, social, fenomenológico, entre outros), mas também do grau de generalidade com que se pretenda definir o termo.

Com essas perspectivas, Leffa (1996) defende ainda uma definição geral, duas restritas e uma conciliatória. Nas duas restritas, a leitura é uma

extração de significado do texto; e na conciliatória, a leitura é uma atribuição de significado ao texto, visto que as operações mentais possibilitam, por exemplo, que o leitor reconheça o latido do cachorro, o troar do trovão e até mesmo o bater à porta, atribuindo-lhes significados. Essas reações são determinadas pelas experiências de fatos ocorridos, dessa forma, Leffa assevera que:

A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é, portanto, reconhecer o mundo por meio de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo (LEFFA, 1996, p. 10).

Considerando os efeitos de compreensão da metáfora de Leffa (1996), a imagem que o espelho reflete pode ser compreendida como informação, ou conteúdo, o conjunto de informações contidas no reflexo constitui uma organização capaz de transmitir sentidos e significados. Assim, a imagem refletida por uma perspectiva (uma posição em relação à realidade) é a representação da materialidade do texto. Esses sentidos e significados se emanam na imagem do espelho, deixando algumas lacunas que deverão ser preenchidas pela mesma bagagem de conhecimento prévio que permitiu ao leitor a identificação dos detalhes da imagem.

Ao processar um texto, o leitor desenvolve um modelo situacional em que seus conhecimentos interagem com o texto-base contido, além do significado das palavras e as construções inferenciais. As inferências consistem no ato de deduzir um resultado, por lógica, com base na interpretação de outras informações até chegar a uma conclusão a partir de outras percepções ou argumentos.

Desse modo, estão relacionadas às representações mentais armazenadas na memória do leitor e às proposições contidas no texto. Assim, a inferência promove coerência ao que é lido, possibilitando a extração de novas informações a partir do que está escrito no texto, relacionando-as aos conhecimentos já adquiridos. A realização das inferências com base nos conhecimentos do leitor, segundo Kleiman (2013), ocorre de forma inconsciente pelo leitor proficiente.



Nesse sentido, a compreensão inclui vários processos cognitivos inter-relacionados, entre os quais podemos citar as capacidades linguísticas (conhecimento fonológico, morfossintático, de vocabulário), realização de inferências, conhecimento de mundo, habilidade de memória, entre outros, que juntos contribuem para a construção do sentido da leitura. A própria percepção do texto que será singular e estará em consonância com o dado já experienciado na rede de conhecimentos e emoções do indivíduo (ZIMMER, BALTSKOWSKI, M. J.; GOMES, N. T., 2004).

Dessa maneira, o processo de ler implica ações. Logo, os estudos conexionistas têm contribuído muito para aquisição e compreensão da leitura efetiva, uma vez que estes estudam os processos cognitivos envolvidos na compreensão leitora, que resulta da integração simultânea entre diferentes níveis de processamento da informação. E, entre esses diversos níveis de processamento da informação, a experiência, o contexto e o ambiente são fundamentais para o aprendizado da leitura.

As interações entre o sujeito e o ambiente são estabelecidas particularmente a cada período da vida. As pessoas, o espaço físico, a cultura e a linguagem formam o contexto do desenvolvimento. Os leitores interagem mais com determinado aspecto do contexto conforme sua idade, estabelecendo novos recursos para seu desenvolvimento (Galvão, 1995).

Em outro aspecto, por muito tempo, o conceito de leitura esteve relacionado à decodificação de palavras, compreendida como a capacidade de decifrar o código escrito para captar seu significado. Dessa forma, fica evidente a restrição da concepção de leitura e como consequência, a controvérsia desse conceito expandido por diversos autores, como Leffa (1996), Kleiman (2013), Martins (1994) e Santaella (2012).

A leitura pode ser analisada, então, como um processo ativo e dinâmico, já que o “texto tem o potencial de evocar significado, mas não tem significado em si mesmo” (MOOR et al., 2001, p. 160). Em consonância com Aebersold e Field (1997), o texto e o leitor são duas entidades físicas necessárias para que o processo da leitura possa ocorrer. Assim, é a interação entre o texto e o leitor que constitui de fato a leitura. Somamos a isso que o contexto social é outro elemento a ser considerado em uma teoria geral sobre leitura, visto que a leitura é uma prática social (MOITA LOPES, 1996; KLEIMAN, 2000; SOARES,

2000), não apenas porque é realizada por meio da interação entre leitor e texto, mas porque ambos estão inseridos em um dado momento sócio-histórico que determina a linguagem e o sentido.

Diante exposto, esclarecemos que a leitura deve ser entendida como processo e não como produto final (NUNES, 2002), pois o texto “não traz tudo pronto para o leitor receber de modo passivo” (KLEIMAN, 2004, p. 36). Uma vez que o leitor - usando o seu conhecimento de mundo - interage com a informação presente no texto para tentar chegar a uma compreensão.

Em resumo, comungamos com a definição de leitura de Soares (2000), para nortear a presente pesquisa:

Leitura não é esse ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; (SOARES, 2000, p. 18).

Ao tratarmos a concepção de interação verbal entre indivíduos como representação da leitura, observamos que o leitor tem, dessa maneira, a tarefa de captar as intenções do autor, identificando o sentido do texto. Assim, afirmamos que o texto e o leitor são duas entidades físicas necessárias para que o processo possa ocorrer. Todavia, é a interação entre o texto e o leitor que constitui realmente a leitura.

Uma vez publicado, o texto adquire autonomia e é interpretado em diferentes leituras que podem ser feitas acerca dele. Assim, cada leitor é um pouco autor, pois contribui para a existência do texto com a visão que dele tem. No entanto, a concepção de que todas as leituras são possíveis é plausível de críticas, na medida em que o autor utiliza um vocabulário específico para que o leitor seja conduzido à determinada conclusão.

Desse modo, o arranjo das palavras no texto, pode suscitar entendimentos que fogem do contexto pretendido pelo autor, e é nesse “vazio” que o leitor contribui com sua interpretação, advinda de suas experiências e conhecimento prévio. Tais considerações podem ser exemplificadas com o poema de Olavo Bilac:

### Nel Mezzo Del Camin

Ceguei. Chegaste. Vinhas fatigada  
E triste, e triste e fatigado eu vinha.  
Tinhas a alma de sonhos povoada,  
E alma de sonhos povoada eu tinha...

E paramos de súbito na estrada  
Da vida: longos anos, presa à minha  
A tua mão, a vista deslumbrada  
Tive da luz que teu olhar continha.

Hoje segues de novo... Na partida  
Nem o pranto os teus olhos umedece,  
Nem te comove a dor da despedida.

E eu, solitário, volto a face, e tremo,  
Vendo o teu vulto que desaparece  
Na extrema curva do caminho extremo.

(BILAC, 1997).

O título do poema em italiano traduzido ao português significa “No meio do caminho” e faz uma homenagem ao escritor e poeta italiano, Dante Alighieri. A primeira estrofe da obra descreve o momento do encontro de um casal, no meio do caminho em linguagem conotativa, da vida.

Na sequência, os versos fazem referência à vida comum, no tempo em que o casal viveu junto e foram felizes. Por outro lado, na terceira estrofe, registra o momento em que essa relação tem fim: “Hoje, segues de novo”. Evidenciamos dessa forma, a indiferença que a outra pessoa a quem o eu-lírico se refere demonstra em relação ao fim do relacionamento de “longos anos”, ao passo que a estrofe final aponta a solidão e o desespero “tremo” do eu-lírico ao ser abandonado.

Observamos as seguintes interpretações: depois de longos anos de vida em comum, a pessoa com quem o eu-lírico viveu decide pôr um fim à relação e vai embora. Na segunda hipótese, a pessoa com quem o eu-lírico viveu não decide ir embora, ela falece. Tendo conhecimento de que não existe leitura “correta”, visto que as duas são possíveis, a favor da primeira interpretação está o verso “Hoje, segues de novo...”, em que a ideia de seguir novamente está relacionada ao um envolvimento da vontade de quem quer partir e, por isso, nem se comove com a despedida.

Desse modo, o eu-lírico, por sua vez, não esconde o quanto sofre com a separação, aparentando muita frieza por parte de quem se vai. Por essa razão

que em um só verso foram usadas as expressões “extrema” e “extremo”, repetição que ocorre justamente para mostrar uma partida fria e definitiva, porque essa pessoa faleceu. Nessa linha de raciocínio, “seguir de novo” é apenas um eufemismo para a morte, e toda a frieza de quem parte, de acordo com a primeira leitura, se explica consoante a segunda interpretação, como a impossibilidade de se despedir, de se comover e chorar.

A segunda leitura, embora seja mais profunda e abrangente, não descarta a primeira, uma vez que ambas se baseiam no próprio texto. Uma pessoa que nunca tenha vivenciado a morte de alguém próximo, por exemplo, mas que tenha vivenciado uma separação pode – baseada em suas próprias experiências – interpretar o texto de acordo com a primeira leitura sugerida. Outra, entretanto, que nunca tenha se separado de ninguém, mas que tenha conhecido a dor de perder alguém amado pode interpretar de acordo com o segundo entendimento.

Consideramos, portanto que, “aquilo que o autor quis dizer” não é tão relevante quanto aquilo que fica dito – no texto. O poeta faleceu há cem anos, em 1918, mas o seu poema continua a conversar com o leitor de hoje.

Assim, a leitura “é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade cabe ao leitor o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto” (KOCH e ELIAS, 2013, p. 10). E, quando se tem a língua numa perspectiva dialógica, interacional, “os sujeitos são vistos como construtores sociais e os textos apresentados passam a ser considerados como “o próprio lugar da interação, os interlocutores envolvidos nesse processo são vistos como sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos” (KOCH, 2014, p.173).

Ainda sobre os princípios de Fischer (2006), observamos que a leitura sofre alterações na sua definição e mudanças de hábitos ao decorrer dos anos, esses fatores foram estudados por autores como Chartier (1999) e Santaella (2012) que afirmam a inconstância das características que compõe a leitura. Acrescentamos que a evolução dos meios tecnológicos que possibilitaram a compreensão de textos com sinais escritos sobre a superfície gravada, incluindo a extração de informações codificadas de uma tela eletrônica, isto é, com a chegada da internet, na tela do computador, a disposição da diversidade

textual e a relação com a palavra, a imagem e o som apresentam uma nova dinâmica de leitura.

No âmbito tecnológico, conforme Chartier (1999) as concepções tais como a prática da leitura, modos de apropriação, leitura intensiva, leitura extensiva e comunidade de leitores, são relacionados com as novas tecnologias, especificamente com o computador e a internet no geral, em que estes, alteram as condições e os meios, ampliam o acesso à leitura e modificam as formas de produção de escrita. Em virtude disso, o conceito de leitura se amplia na era digital em que “o ato de ler passou a não se limitar apenas à decifração de letras, mas veio também incorporando [...] as relações entre palavra e imagem, entre o texto, a foto e a legenda, [...] entre o texto e a diagramação” (SANTAELLA, 2012, p.11). “A leitura na biblioteca eletrônica refugia-se com frequência em camarotes, gabinetes isolados ou silenciosos em que está presa a sua tela” (CHARTIER, 1999, p.142).

A fim de concluir esta subseção, reiteramos Martins sobre visão de que “A leitura vista num sentido amplo, independente do contexto, e para além do texto escrito, permite compreender e valorizar melhor cada passo do aprendizado e das experiências” (MARTINS, 1993, p. 29).

## 1.2 ASPECTOS COGNITIVOS DA LEITURA

No segmento deste trabalho, salientaremos a importância do conhecimento prévio do leitor na interpretação de um texto, de modo que a atividade cognitiva da leitura seja definida, apresentando as articulações e estratégias em relação aos modelos mentais que compõe essa atividade, os quais são: a memorização, percepção, raciocínio e linguagem (PAZ, 2003, p.5). Esse mesmo autor, afirma que:

Tal concepção reconhece que a leitura é um processo que começa no momento em que o cérebro recebe a informação visual e termina quando esta informação é associada aos conhecimentos prévios (experiências de mundo e de linguagem) que o leitor adquiriu. Podemos dizer que ganham força os conjuntos de relações cognitivas que se encontram armazenadas na mente, formando uma rede de informações que são acionadas e determinam a leitura. (PAZ, 2003, p. 5)

Essas capacidades mobilizam o conhecimento prévio e as estratégias cognitivas da leitura, isto é, considera-se como se processa, em nível individual (mental), a construção dos significados (KLEIMAN, 2013; ISQUIERDO, 1988; VYGOTSKY, 1991). Os aspectos cognitivos da leitura abordam, desse modo, concepções amplas de determinado texto, pois ao utilizar as características mencionadas anteriormente, o leitor estabelecerá uma relação integrada com o conteúdo e permitirá a captação de seu significado.

Em primeira concepção, a ciência cognitiva trata de uma investigação interdisciplinar que abrange diversas áreas como a ciência da computação, inteligência artificial, neurociências, sistemas de informação, psicologia cognitiva, linguística, entre outras (LIMA, 2003). De acordo com as quatro teorias que desenvolvem o conhecimento cognitivo, entre elas estão a de Piaget, a teoria neopiagetiana, a de Vygotsky e a abordagem do processamento de informação.

- a) Para Piaget a cognição humana é uma forma de adaptação biológica na qual o conhecimento é construído aos poucos a partir do desenvolvimento das estruturas cognitivas que se organizam de acordo com os estágios de desenvolvimento da inteligência. Assim, o desenvolvimento cognitivo acompanha o crescimento dos seres humanos ao longo de sua vida, variando e mudando de acordo com a idade.
- b) Os teóricos neopiagetianos dão ênfase às habilidades cognitivas, como processar e coordenar elementos que possibilitam diferenciar informações na determinação de objetivos para atingir uma meta. Incluem o conceito de mediação e interação na solução de problemas.
- c) A teoria de Vygotsky acredita que o conhecimento é construído durante as interações dos indivíduos em sociedade, desencadeando o aprendizado. O processo de mediação se estabelece quando duas ou mais pessoas cooperam em uma atividade, possibilitando uma reelaboração.
- d) Por outro lado, a teoria do processamento da informação aborda estudos sobre a mente e a inteligência em termos de representações mentais e seus processos subjacentes ao comportamento observável. Esses pesquisadores consideram o conhecimento como sistema de tratamento da informação (NEVES, 2006, p.40-41).

Diante desse breve fundamento, relacionamos a concepção da cognição linguística, a qual este capítulo se dedica com o conceito de conhecimento prévio entre o leitor, que também pode ser utilizado para facilitar o entendimento sobre o respectivo assunto. A compreensão de um texto é um

processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, por meio do conhecimento adquirido ao longo de sua vida (KLEIMAN, 2002, p.13). Esse processo, portanto, é produzido “mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual e o conhecimento de mundo” (KLEIMAN, 2013, p. 15).

Nesse sentido, com o fito de compreender o que está implícito nos conteúdos textuais, escritos ou orais, uma vez que estes não expressam tudo o que o escritor quer comunicar, o conhecimento prévio é uma categoria geral estruturada com as disciplinas linguísticas, textuais, sociolinguísticas, pragmáticas, enciclopédicas, entre diversos tipos de conhecimento (FONTANA; ROSSETI, 2007). Ainda conforme Kleiman,

“Há outros conhecimentos relativos ao texto que são também parte desse conjunto que chamamos de conhecimento prévio, sendo, portanto, importantes para compreensão. (...) Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois o conhecimento das estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem papel considerável na compreensão” (KLEIMAN, 2002).

Para Solé (1999), os conhecimentos prévios dos leitores constituem-se em esquemas de conhecimento, oriundos da memória do indivíduo que é um registro ativo de experiências acumuladas ao longo de nossas vidas que se refletem no modo de interpretar os acontecimentos, no qual ocasionam esquemas mentais que organizam o conhecimento obtido.

Assim, Schwarzelmüller (2003, p.8) considera que:

Na teoria dos esquemas, a aprendizagem é a acumulação e organização das estruturas do conhecimento. Cada estrutura existe como um objeto, ideia ou evento, e também como um conjunto de atributos que se conectam às outras estruturas do conhecimento.

Dessa forma, Coll (2002) define esses esquemas como “a representação que uma pessoa possui em um determinado momento de sua história sobre uma parcela da realidade”. Os esquemas se caracterizam como um procedimento o qual o leitor ou interlocutor relaciona uma informação recebida entre seu conhecimento prévio e a própria informação. Tais definições implicam

que os leitores possuem uma quantidade variável de esquemas que incluem uma diversidade de conhecimentos sobre a realidade, que vão desde informações sobre fatos e acontecimentos, experiências e casos pessoais, atitudes, normas, valores, conceitos, explicações, teorias e procedimentos referentes a essa realidade.

Um esquema pode ser considerado como uma unidade principal do processamento que constitui estruturas mentais representativas sobre conceitos comuns a todos nós. Há uma forte relação entre os esquemas nos processos de compreensão, pois o indivíduo tentará encaixar novas informações em um esquema genérico, que é construído ao longo de sua história (BREWER, 2000). Em síntese, para Cordeiro (2005. p.01) “o texto não é algo pronto, fechado e acabado”; é um processo que se completa na interação do leitor com o texto. E para melhor compreender um texto, o leitor deve buscar em sua memória o conhecimento prévio de tudo que se refere ao assunto.

Além disso, o estabelecimento de objetivos para leitura é outro componente importante a ser mencionado, em virtude de que “nossa capacidade de processamento e memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa” (KLEIMAN, 2013, p. 32). Com objetivos prévios de leitura, o processo de memorização é mais eficaz, pois orienta e favorece o processo de compreensão ao longo da leitura.

Em outra perspectiva, Koch (2003, p.37) presume que o “conhecimento não consiste apenas em uma coleção estática de conteúdos e experiências, mas também em habilidades para operar sobre tais conteúdos e utilizá-los na interação social”. No que se refere a isso, para a autora, a memória é uma capacidade essencial para atuar na compreensão da leitura em três fases, definidas como: 1. Estocagem – em que as informações perceptivas são transformadas em representações mentais, associadas a outras; 2. Retenção – em que se dá o armazenamento das representações; 3. Reativação – em que se opera, entre outras coisas, o reconhecimento, a reprodução e o processamento textual.

Ainda sobre esse entendimento, Koch (2003) afirma que não é o estático que nos permite entender um texto, e sim a habilidade de operar, sociocognitivamente, sobre ele. Para tanto, além de outros meios e recursos de



estratégias, empregamos três grandes sistemas de conhecimento, trazidos por Elias & Koch (2007, p. 40): “(...) conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico e conhecimento interacional”.

A princípio, o conhecimento linguístico é organizado por conhecimentos lexicais e gramaticais, Elias & Koch (2007, p. 40) definem que com base em tais conteúdos, compreendemos: “a organização textual do material linguístico na superfície textual, o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou a sequenciação textual, a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados”. Esses fatores explicam que a junção som/sentido é de responsabilidade deste sistema de conhecimento, por ser ele quem permite toda a organização, reconhecimento e estruturação na superfície linguística do texto.

Em segundo entendimento, Koch & Travaglia (2007, p. 61) explicam que o conhecimento enciclopédico se trata sobre “o conhecimento de mundo que é visto como uma espécie de dicionário enciclopédico do mundo e da cultura arquivado na memória”. Desse modo, essa definição está relacionada diretamente às nossas ações, reações e intervenções no sistema cultural e histórico de mundo. E por fim, o conhecimento interacional dedica-se às formas de interação, por meio da linguagem e abrange os conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural. Diante disso, Koch & Elias (2007, p.57) afirmam que, “o sentido de um texto não existe a priori, mas é construído na interação sujeitos-texto”.

Outra visão a evidenciar, ainda sobre a ótica de definir os processos cognitivos e linguísticos, Cruz (2007) estabelece os seguintes processos: o conhecimento da linguagem, conhecimento do mundo, conhecimento metacognitivo; memória do texto; conhecimento do sistema grafo-fônico; e acesso ao léxico.

Na primeira concepção, o conhecimento da linguagem discute a perspectiva sintática, semântica e pragmática da linguagem, em que o leitor compreende, processa frases e os seus significados. No teor filosófico, o estudo epistemológico sustenta o conceito de que a linguagem organiza o caos do ato de conhecer, a forma e estrutura sobre a qual as limitações humanas e sensoriais são expressas. Ao constituir a realidade, esta passa a ocupar um lugar essencial na relação de conhecimento e compreensão.

Já o conhecimento de mundo, refere-se tanto ao conhecimento conceitual como o experimental, que proporciona ao leitor um suporte de dados, que lhe permite entender novas ideias de um texto. Pela lógica, quando essa rede de conhecimentos não é extensa, a decodificação do discurso por parte do interlocutor se torna limitada, dado o fato do leitor não dispor de mecanismos que tornam a leitura mais precisa e decifrável. Dessa forma, evidenciamos que quanto maior for o repertório, maiores serão as probabilidades de decifrar as intenções e pretensões discursivas que se atribuem na relação do autor do texto e o leitor.

O conhecimento metacognitivo envolve a monitorização realizada pelos leitores para verificar se a informação, fornecida pelo texto, faz sentido e corresponde a objetivos específicos. Diante disso, uma estratégia de leitura consoante a este conhecimento é a formulação de hipóteses, “pois o leitor ativo realmente engajado no processo [de leitura] elabora hipóteses e as testa, à medida que vai lendo o texto” (KLEIMAN, 2013, p. 38). Desse modo, mediante a essa formulação, o leitor também estará contribuindo para a compreensão da leitura, no que se refere a isso, Kleiman (2013, p.47) assevera que:

Ao formular hipóteses o leitor estará predizendo temas, e ao testá-las ele estará depreendendo o tema; ele estará também postulando uma possível estrutura textual, e, na testagem de hipóteses, estará reconstruindo uma estrutura textual; na predição ele estará ativando 25% de seu conhecimento prévio, e na testagem ele estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento. São, todas essas, estratégias próprias da leitura que levam à compreensão do texto.

As atividades metacognitivas, ainda de acordo com Kleiman (2013, p. 47), “pressupõem reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento, sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade. Elas se opõem ao automatismo e ao mecanicismo típicos do passar do olho que muitas vezes é tido como leitura na escola”. Essa concepção reforça a importância da realização de atividades com propostas autênticas e funcionais na sala de aula, de modo que as práticas artificiais em que a leitura é vista como o ato de “passar o olho” no texto, se torne ultrapassadas, por meio de métodos e objetivos adotados pelo professor.

Em continuidade, a memória do texto permite ao leitor recordar conhecimentos previamente processados e, conseqüentemente, interpretar novos textos com relativa facilidade. Para Vygotsky (1991, pp. 37 e 38), a memória é crucial no desenvolvimento cognitivo do homem, principalmente nos primeiros anos de vida: “A memória, em fases bem iniciais da infância, é uma das funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções [...], a memória, mais do que o pensamento abstrato, é característica definitiva dos primeiros estágios do desenvolvimento cognitivo”.

O processo nomeado de conhecimento grafo-fônico se trata sobre o conhecimento da correspondência entre as letras e os sons, bem como a noção de como as letras podem ser transformadas em combinações de sons nas palavras conhecidas. Na aquisição da leitura em uma língua cujo sistema de escrita é alfabético, faz-se necessária a compreensão de que as letras correspondem a segmentos sonoros menores, ou seja, a relevância do princípio alfabético da correspondência grafofonêmica.

[...] As letras podem perder a relação um a um entre um símbolo e som, deixando de ter um uso propriamente alfabético, no sentido segmental, e adquirindo às vezes um valor silábico (CAGLIARI, 2009, p 101).

E por último, o conhecimento léxico é relacionado ao vocabulário guardado na memória do leitor, que pode ser conhecido tanto de um modo auditivo como visual. O conhecimento léxico é um elemento decisivo na identificação de uma língua, pois é necessária apenas uma sequência de palavras, mesmo fora da ordem canônica, para que a língua possa ser determinada com facilidade. Em qualquer atividade que for necessária a identificação da língua (ex.: em um processador de texto para determinar o dicionário ortográfico a ser acionado), a maneira mais rápida, precisa e econômica para descobrir qual língua está sendo utilizada, será pela identificação das palavras.

Nessa sequência, discutiremos a seguir, concepções e práticas que envolvem esse método no contexto social, sobre a abordagem do letramento e letramento literário.

### 1.3 LETRAMENTO E LETRAMENTO LITERÁRIO

Em primeiro plano, de acordo com Magda Soares (2004), a palavra letramento, assim como o seu conceito, é algo recente no Brasil. Foi introduzido na linguagem da Educação e das Ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento se deu pela necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico.

Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional (que se preocupa somente em ensinar a decifrar códigos, ler e escrever) – a criança ou o adulto.

Letramento, em português, é o estado ou condição que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto das mudanças de âmbito social, cultural, político, econômico, cognitivo e linguístico alcançado através da escrita quando este ou aquele aprende a usá-la socialmente. O termo letrado é o que caracteriza o indivíduo que faz uso social da leitura e da escrita (SOARES, 2009, p.18).

Soares (2003) distingue o processo de alfabetização e de letramento, para que um não se confunda com o outro, e, principalmente, para que o uso do termo letramento não acabe com a especificidade do processo de alfabetização:

Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento. (SOARES, 2003, p. 90)

Assim, o letramento não é unicamente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se

relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 72).

Tal conceito se remete ao processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, no qual se tornou fundamental nas sociedades modernas. A princípio, processo é a ideia de ato contínuo de que algo está em constante evolução, com isso, compreendemos que o letramento literário começa com as cantigas de ninar e continua por toda a vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. À posteriori, se torna um processo de apropriação, isto é, refere-se ao ato de tomar algo para si, é isso que sentimos quando, por exemplo, lemos um poema e ele nos concede palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes.

Desse modo, um indivíduo pode ser capaz de ler um bilhete e não ser capaz de ler uma notícia, também pode ser capaz de escrever o nome e não ser capaz de escrever um bilhete, e assim por diante: “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (SOARES, 2004, p. 48-49).

Destarte, considerando a literatura como um tipo de escrita que se especifica e se distingue de outros tipos de escrita, o conceito de letramento se mostrará bastante produtivo para o entendimento de alguns aspectos que tangem aos modos de produção, recepção e circulação da literatura, assim como, conseqüentemente, em seu ensino.

Kleiman (1995) destaca que os estudos sobre letramento no Brasil estão em uma etapa incipiente e ao mesmo tempo, extremamente vigorosa. Para a autora, letramento relaciona-se à prática discursiva de determinado grupo social, que está pautado ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever. Assim, o letramento é um conjunto de práticas sociais que perpassam a escrita.

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de

códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p.20).

A teórica explicita que as práticas de uso da escrita na escola sustentam-se em um modelo de letramento parcial e equivocado. É a concepção de letramento autônomo, que pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido. Nesse modelo de letramento, a escrita seria um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado. O modelo autônomo tem o agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas.

Kleiman (1995) destaca o modelo ideológico para compreender o letramento em termos de práticas concretas e sociais. Enfatiza o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder presentes em uma sociedade. Portanto, para Kleiman (1995), as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos.

O autor Street (2014) também menciona em sua obra o modelo de letramento ideológico e enfatiza a importância de políticas para sua implantação no contexto escolar:

A tarefa política, por conseguinte, é complexa: desenvolver estratégias para programas de alfabetização/letramento que lidem com evidente variedade de necessidades letradas na sociedade contemporânea. Isso exige que os planejadores de políticas e que os discursos públicos sobre letramento levem em maior conta as habilidades presentes das pessoas e suas próprias percepções; que rejeitem a crença dominante num progresso unidirecional rumo a modelos ocidentais de uso linguístico e de letramento; e que lancem o foco sobre o caráter ideológico e específico ao contexto dos diferentes letramentos (STREET, 2014, p. 41).

Segundo o entendimento do autor, consideramos que as práticas com letramentos devem ser amparadas pelas políticas públicas vistas em sentido plural, contextualizadas, porque letramento é mais que aquisição de símbolos, é vivência. Assim, entendemos que letramento defendido pelo autor é mais que

aquisição de habilidades de escrita, ou seja, leitura e escrita estão inseridas no contexto social. Letramento é uma palavra plural, na verdade são letramentos e que como bem demonstrado pelo autor, a escola precisa considerar essas práticas e rejeitar a ideologia dominante e unidirecional do letramento ocidental.

Este modelo, ao valorizar todas as práticas sociais que usam a escrita, bem como os seus respectivos contextos (de produção e recepção), oferece plenas condições de se promover, principalmente nas aulas de língua, um letramento condizente às demais práticas dos alunos, até então não valorizadas pela escola. Se no âmbito escolar os alunos conseguissem ver e vivenciar suas práticas de letramentos; certamente haveria maior adesão assim como maior desenvolvimento do grau de letramento do aluno.

Conforme Martins (2006, p.32), a leitura não se limita apenas à decifração e decodificação de sinais gráficos, é muito mais do que isso: exige do indivíduo uma participação efetiva, levando-o à construção do conhecimento. Assim, aprender a ler passa a ser não só um processo cognitivo, mas também uma atividade social e cultural essencial para criação de vínculos entre cultura e conhecimento. Soares (2009, p. 39) reforça tal concepção ao afirmar que: “torna-se letrado o indivíduo ou grupo que desenvolve as habilidades não somente de ler e de escrever, mas sim, de utilizar leitura e escrita na sociedade”. Ainda que a alfabetização seja, em si mesma parte do processo, ela não garante a formação de sujeitos letrados.

Kleiman (2005, p. 25) esclarece que fora da escola, o letramento varia de acordo com a situação em que se realizam as atividades de uso da linguagem. “Há uma tendência humana para contextualizar a ação, e as atividades em que se usa o ato da leitura e escrita não fogem dessa tendência”. Para a autora, a capacidade básica do ser humano de contextualizar os saberes e a experiência está ligada intrinsecamente ao uso da leitura e escrita em qualquer ambiente e situação.

Portanto, o termo letramento está diretamente relacionado à língua escrita e ao seu lugar, às suas funções, aos seus usos e às suas práticas nas sociedades letradas, que estão organizadas em torno de um sistema de escrita no qual é assumida a importância central na vida das pessoas, em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

O letramento literário faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita. Todavia, ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular.

Nesse contexto, sua diferenciação existe 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). Assim, 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. E ainda, cabe afirmar que o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar.

É por entender essa singularidade que se define o letramento literário como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Nessa definição, é importante compreender que 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.

Tomando como assertiva as colocações citadas, faz-se necessária a discussão da importância das práticas de letramento literário no âmbito escolar, visto que, além da leitura e escrita, a apresentação da concepção de literatura também deve ser repensada, no que concerne seu valor e função social. Dessa maneira, ao longo da próxima seção, observamos o processo de formação de leitores literários e, ainda, a identidade do sujeito letrado.



## 1.4 A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS

No âmbito da sala de aula, os gêneros literários têm exercido, muitas vezes, o papel de pretexto para ensinar aspectos gramaticais da língua (COSSON, 2006). Nota-se que sempre há uma razão não instigante que antecede a liberdade de escolha do leitor: lê-se para fazer prova, lê-se para responder questionários, algo muito direcionado, ao passo que, o dever do educador é romper com procedimentos pouco rentáveis e oferecer ao aluno, meios pelos quais ele possa caminhar com autonomia. Tornar o ensino/aprendizagem de literatura em uma prática significativa deve ser prioridade em nossas escolas, mas, para isso, é preciso repensar o conceito de literatura, seu valor e função social.

Para tanto, é fundamental que o educador apresente ao estudante os prazeres e as vantagens que a literatura pode proporcionar, uma vez que esta é considerada um bem cultural cujo acesso contribui para o desenvolvimento da educação estética, da sensibilidade, da concentração, dos aspectos cognitivos e linguísticos, do exercício da imaginação. De fato, a vida humana alcançou um grau de representatividade artística por meio da criação literária, sem deixar de ser divertimento e prazer. Todavia, com o aprimoramento da produção literária através do tempo, a humanidade viu surgir muitas obras que se eternizaram, devido ao seu caráter de representação artística da própria atividade humana.

Em face da necessidade de melhorar o ensino de literatura em nossas escolas, estudos apontam para o letramento literário. Contudo, o que significa formar leitores literários pelo eixo teórico do Letramento? A essa pergunta, Magda Soares nos assevera que: “Estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2007, p. 17).

Assim, o Letramento Literário seria visto, então, como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler conto ou poesia, mas dele se apropria de fato por meio da experiência estética. Desse modo, a criação literária proporcionou à humanidade uma compreensão diferente dos fatos cotidianos: uma espécie de espelho, artístico e crítico. Eis aqui a colocação de

Machado (2002, p.75) acerca das razões da humanidade contar histórias quase sempre:

Mas, de qualquer maneira, toda narrativa literária se constrói em cima de elementos que vão se correspondendo de modo coerente e que aos poucos vão erigindo um edifício de sentido. É para isso que o homem conta histórias – para tentar entender a vida, sua passagem pelo mundo, ver na existência alguma espécie de lógica. Cada texto e cada autor lidam com elementos diferentes nessa busca, e vão adequando formas de expressão e conteúdo de um jeito que mantém uma coerência interna profunda que lhe dá sentido.

À vista disso, o aluno ao ir à escola, deve aprender não somente os conteúdos curriculares, mas também para aprender a viver, conhecendo-se melhor como ser individual e social. Se porventura, ao término de seus estudos, ele deixou de aprender algum conteúdo dessa grade, isso pode ser adquirido em outro momento, mas se a escola formou um leitor, certamente ela cumpriu com seu papel. Para se conseguir tal resultado, a leitura deve ser viva a ponto de despertar o interesse do aluno, fazendo com que o texto seja um meio de interação, de curiosidade, de divertimento, de conhecimento e de fruição.

Ainda sobre Letramento Literário, vem das considerações de Zappone:

Para a apropriação do conceito de letramento aos estudos literários, estabelecemos a pertinência do sintagma letramento literário, sendo esse compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita ficcional ou escrita literária enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos e para objetivos específicos. A escrita literária foi conceituada por meio do estabelecimento de três aspectos: 1) a presença de ficcionalidade; 2) a caracterização da escrita enquanto uma modalidade discursiva própria, presente não apenas em textos escritos (grafados ou impressos), mas em modalidades híbridas que associam sons, imagens, movimentos, etc. (ZAPPONE, 2008, p. 31).

Tendo em vista o exposto na citação atinente ao Letramento Literário, é relevante exemplificar as práticas sociais de escrita e de leitura em que aparece a Literatura. Os causos, o cordel de uma determinada comunidade, as novelas televisivas, o cinema, as novelas voltadas ao público adolescente, os desenhos animados, as cantigas. Tudo isso é Literatura e faz parte diretamente do cotidiano do educando. As leituras Literárias também não estão prontas e acabadas, pois demandam de atualizações permanentes do leitor.

O letramento literário, enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando o texto quem e quando diz, como diz, para que diz e para quem diz. Em um de seus trabalhos, Rildo Cosson (2006) apresenta estratégias para serem aplicadas na sala de aula. Sabendo que o foco principal desse tipo de letramento é a leitura, o autor enfatiza a importância de se debater, analisar e questionar o texto, a fim de estimular o aluno. Cosson (2006) defende a construção de uma comunidade de leitores como objetivo maior do letramento literário na escola. A oficina de leitura passa por etapas que o autor apresenta para os professores que consiste em uma sequência básica. Tendo a seguinte organização: “motivação, introdução, leitura e interpretação”.

O primeiro passo da sequência básica é a motivação, que tem como núcleo a preparação do aluno para entrar no texto. Momento do encontro do leitor com a obra. É importante ressaltar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto. Não se trata de uma fórmula pronta, com criatividade o professor criará situações para envolver o aluno no assunto tratado na obra, exemplo, os alunos deverão responder ou posicionar-se diante de um tema.

O segundo passo é a introdução que consiste na apresentação do autor e da obra. Nesse momento é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas ao texto lido. Assim, o aluno receberá as informações de forma positiva. Não havendo, portanto, necessidade de se transformar em uma longa aula expositiva sobre a biografia do autor. Cabe ao professor falar sobre a obra e de sua importância, tomando cuidado para não fazer uma síntese da história. O aluno deve fazer essa descoberta, pouco a pouco com sua leitura.

A terceira parte da sequência é a leitura, por se tratar de uma atividade escolar, precisa de acompanhamento, pois tem uma direção e um objetivo a cumprir. Segundo o autor “O professor deve acompanhar o processo de leitura para auxiliá-los em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo de leitura” (Cosson 2009 p.62).

Acerca da extensão do texto, Cosson (2009) orienta que o ideal é que a leitura seja feita fora da escola, como em casa, em bibliotecas ou em salas de leitura por um período determinado. No período pré-estabelecido, o professor convida os alunos, para que, em sala de aula, apresentem os resultados de

suas leituras no que o autor chamou de intervalos, que não devem depender apenas do tamanho do texto, mas do próprio processo de letramento literário.

No último passo que é a interpretação. Cosson (2009) enfatiza que em um panorama de letramento literário, devemos refletir em dois momentos: interior e exterior. O primeiro é de natureza individual, é aquele que acompanha a obra palavra por palavra, que decifra capítulo por capítulo, até chegar à apreensão global da obra, que se realiza logo após o término da leitura. É o ponto de encontro do leitor com a obra. Já o momento externo é a concretização do ato de construção de sentido em uma determinada comunidade de leitores. Desse modo, fica evidente que é aqui que o letramento literário feito na escola se diferencia da leitura literária que fazemos independentemente dela.

## **CAPÍTULO 2 – GÊNEROS NARRATIVO E DRAMÁTICO**

O capítulo em referência apresenta os gêneros literários: narrativo e dramático, que foram retratados nas modalidades de conto e encenação teatral. Nesse sentido, faz-se necessário refletir acerca da importância de proporcionar ao aluno o contato com estes gêneros, a fim propiciar a vivência da obra literária, incentivando a compreensão e interpretação social.

Assim, foi possível analisar os contos selecionados que participaram na realização da atividade de intervenção que norteou a presente proposta pedagógica, a saber: “Uma vela para Dario” de Dalton Trevisan, “Conto de Escola” de Machado de Assis, “Feliz aniversário” de Clarice Lispector e “A nova roupa do rei” de Hans Christian Andersen. Acrescentamos ainda, um breve estudo sobre escrita criativa e performance.

### **2.1 GÊNERO CONTO**

O conceito do gênero conto exposto por Cortázar (1993, p. 150); explora a linguagem poética para apresentar a narrativa curta:

É preciso chegar a ter uma ideia viva do que é o conto, e isso é sempre difícil na medida em que as ideias tendem para o abstrato,

para a desvitalização de seu conteúdo, enquanto que, por sua vez, a vida rejeita esse laço que a conceitualização lhe quer atirar para fixá-la e encerrá-la numa categoria. Mas se não tivermos a ideia viva do que é um conto, teremos perdido tempo, porque um conto, em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão dessa vida travam uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; e o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência (CÓRTAZAR, 1993, p.150).

Embora o autor tenha exercitado com intensidade a atividade de escrever contos e tenha recebido distinção entre contistas pela qualidade de seus escritos curtos, ele não considerava simples definir o gênero narrativo. Apontava uma dificuldade de conceituação do gênero, o qual reconhecia ser “tão esquivo nos seus múltiplos e antagônicos aspectos, e [...] tão secreto e voltado para si mesmo, caracol da linguagem, irmão misterioso da poesia em outra dimensão do tempo literário” (1993, p. 149).

Ver no conto uma forma múltipla, plural e repleta de artimanhas da linguagem é um meio de Cortázar enfatizar a hermética tarefa de conceituar o conto, precisar suas formas e, assim, apontar elementos que poderiam fazer o crítico (e o leitor e também o escritor) discernir a boa da má criação contística. O que é um conto? O que tornaria o texto um bom conto? Que elementos linguísticos, estéticos e conteudísticos deveria conter a narrativa curta para ser uma criação de valor? Essas são algumas das questões que talvez tenham impulsionado o escritor e crítico a produzir seus apontamentos sobre o conto e sua forma breve.

Tal como pensado por Cortázar, o gênero ocupa um lugar especial na teoria da literatura no sentido de que seus primeiros teóricos, no século XIX e início do XX, possuem uma dupla função: criar o conto de forma artística e estudar, em termos formais e orientadores para demais escritores, a estrutura, a densidade e a extensão desse tipo de narrativa, estabelecendo assim uma fusão entre a teoria e a criação literária.

Ao postular uma teoria do conto que une perspectiva criativa e teórica, Cortázar (1974) deixa implícita a premissa de que o conto é resultado de um trabalho consciente do autor e alertam que este deve se cercar de recursos narrativos capazes de lhe garantir o efeito desejado na obra. Em outras palavras, a criação do conto não pode ser uma ação intuitiva ou apenas

resultante de inspiração, é um trabalho árduo de linguagem, forma, reflexão, encaixe de palavras, o que não significa que o conto seja resultado único e exclusivo de uma obediência estrita a regras de criação literária (Cortázar apud Porto, 2015).

À vista disso, o conto é um gênero literário ficcional de pequena extensão. Cria um universo de seres e acontecimentos da fantasia. Por meio deste, o leitor é capaz de fazer uma análise crítica do que está lendo, porque possui contato com as estruturas da obra, com a composição, organização interna e a elaboração de significados.

Apesar de conciso, é capaz de apresentar a descoberta de um sentido não explícito e ainda se apresenta por meio de várias tipologias, dentre elas: conto rural, de costumes (representação da realidade), sóci documental (preocupa-se com grupos subalternos dentro das divisões de classes), conto psicológico (foca no discurso das personagens), conto alegórico (apresenta a alegoria e a ironia como elementos comuns) etc. Segundo Oliveira (2006), o conto possui a seguinte estrutura:

- a) início - situações vivenciadas na realidade;
- b) ruptura - o herói entra num mundo desconhecido, desligando-se de sua vida concreta;
- c) confronto, superação de obstáculos e perigos - busca soluções, mundo da fantasia;
- d) restauração – processo de descobrimento do novo, as possibilidades;
- e) desfecho – retorno à realidade, união dos opostos.

Desse modo, o conto tem função literária, conforme o autor Cândido (1972), a literatura é vista como arte que transforma/humaniza o homem e a sociedade e ainda possui três funções as quais são psicológica (fuga da realidade, reflexão), formadora (instrumento de educação, retratar realidades) e social (retrata os segmentos da realidade e sua representação social e humana). Em forma de prosa, o conto apresenta concisão, precisão, densidade e unidade de efeito.

Os primeiros contos faziam parte da tradição oral do povo, em 1697 Charles Perrault publicou os primeiros contos franceses, entre eles, “A gata borralheira”, “Chapelinhos Vermelhos” e logo após diversos autores também publicaram, como; Irmãos Grimm, Monteiro Lobato, entre outros que os

sucederam. Assim, justificamos que a proposta pedagógica que envolve este gênero literário, conta com os estudos e atividades sobre leitura de contos que resultam em um fazer transformador e tem entre os objetivos viabilizar um trabalho em que o ensino esteja voltado para a realidade do estudante e seu contexto histórico, ou seja, algo que venha trazer mais aprendizado e conhecimento.

A leitura dos contos e a transição para outro tipo de gênero mediante a produção de texto que será realizada pelos estudantes favorecem a narração, alfabetização e letramento. Diante disso, Gadotti (1988) contribui com esse pensamento e assevera que:

...o ato de ler é incompleto sem o ato de escrever. Um não pode existir sem o outro. Ler e escrever não apenas palavras, mas ler e escrever a vida, a história. Numa sociedade de privilegiados, a leitura e a escrita são um privilégio. Ensinar o trabalhador apenas a escrever o seu nome ou assiná-lo na Carteira Profissional, ensiná-lo a ler alguns letrados na fábrica como 'perigo', 'atenção', 'cuidado', para que ele não provoque algum acidente e ponha em risco o capital do patrão, não é suficiente (GADOTTI, 1988, p. 17).

Do ponto de vista do ensino-aprendizagem, a escolha do gênero conto e os posicionamentos teóricos adotados para abordá-lo, objetivaram novas perspectivas para o ensino da língua materna, conferindo sentidos ao ensino da leitura, escrita e oralidade. Afirmamos que essa visão teórica constitui-se em ferramentas importantes que auxiliam o professor em sua tarefa de observar a necessidade de aprendizagem dos alunos e de lhes propor alternativas eficazes e motivadoras.

A estratégia pedagógica que favorece a prática docente do ensino fundamental, como já comentado, é dirigida pelos contos escolhidos. A abordagem dessas histórias nesse processo de ensino promove a responsabilidade e a autoexpressão, assim a criança/adolescente se sente estimulada e, sem perceber desenvolve e constrói seu conhecimento sobre o mundo. Em meio ao prazer, à maravilha e ao divertimento que as narrativas criam, vários tipos de aprendizagem podem acontecer. Portanto, torna-se oportuno a análise dos contos selecionados que serão versados a seguir.

### 2.1.1 Análise do conto: Uma vela para Dario

# Uma Vela para Dario

Dalton Trevisan



**Figura 1** – Capa ilustrativa do conto “Uma vela para Dario” de Dalton Trevisan

**Fonte:** (Godoy, 2017, p. 1)

O conto de Dalton Trevisan - “Uma vela para Dario” narra a história de Dario, um homem que ao caminhar pela rua começa a se sentir mal e senta no chão, as pessoas que passam se aproximam e de uma maneira equivocada, tentam auxiliá-lo, no entanto, a ajuda é superficial. Assim, quando alguém afirma que ele está tendo um ataque, alguns sugerem que Dario seja levado ao hospital imediatamente e chamam um táxi. Mas a discussão de quem pagaria a conta vem à tona e acabam desistindo.

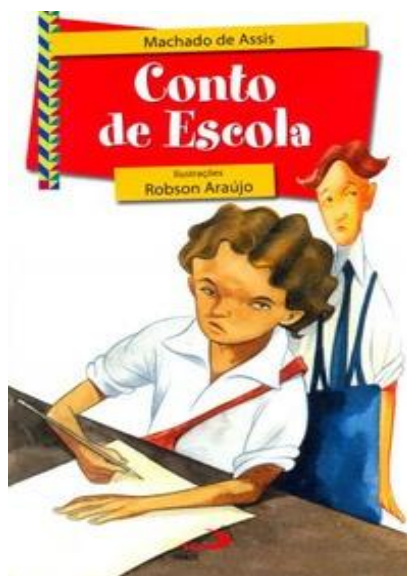
Aos poucos os pertences de Dario vão desaparecendo, o cachimbo, o guarda-chuva, os sapatos, o alfinete de pérola da gravata. Cada um sugere alguma ideia para ajudar Dario, porém, logo constata que ele está morto e alguém aconselha a chamar o rabeção. Desse modo, Dario continua ali jogado no chão e ao final do dia, janelas são fechadas, todas as pessoas se vão e o corpo de Dario está lá, esperando há três horas pelo poder público, quando um menino descalço chega com uma vela e acende para o morto. Logo, essa chama irá se apagar com as gotas de chuva que volta a cair.

Diante desse cenário, utilizando uma linguagem simples e direta, Dalton Trevisan nos presenteia com esse conto e faz uma crítica à sociedade contemporânea propensa de problemas sociais, morais, econômicos e culturais no qual percebemos o quão individualista tem se tornado a sociedade, em que cada pessoa preocupa-se apenas consigo mesma e com seus problemas, se



esquecendo da compaixão e do respeito pelo outro. Porém, no final, ele nos surpreende com algo que pode ser entendido como uma esperança, quando um único menino chega com a vela demonstrando solidariedade àquele homem morto. Enfim, a narrativa mostra o drama de pessoas que se movem na vida cotidiana, um jogo de fingimento à solidariedade e ao respeito, contudo a realidade é perversa, desumana, degradada e cruel.

### 2.1.2 Análise do conto: “Conto de Escola”



**Figura 2** – Capa ilustrativa do conto “Conto de Escola” de Machado de Assis  
**Fonte:** (Araújo, 2008)

Em outro aspecto, o conto de Machado de Assis, “Conto de Escola” se passa na cidade de Rio de Janeiro, ambientado na primeira metade do século XIX, no ano de 1840 e é narrado em primeira pessoa por um narrador protagonista. É possível perceber uma crítica à escola tradicional que punia fisicamente os alunos, na maioria das vezes, apenas por não saberem a lição ou por indisciplina. O professor era autoritário, causava medo nas crianças e não dava oportunidade ao aluno de questionar, apenas ouvir e aprender o que ele ensinava.

O conto origina-se com a dúvida de um menino chamado Pilar: ir ou não à escola naquela manhã de segunda-feira. Ao lembrar que da última vez que faltou à aula e seu pai descobriu, ele recebeu uma surra de vara de marmeleiro. O garoto, então, decide que é melhor ir à escola. O seu professor

é Policarpo, um homem bastante rígido e muito temido pelos alunos, Raimundo seu filho, também é aluno nessa escola. Ele apresenta dificuldades em aprender o conteúdo de língua portuguesa e propõe a Pilar um acordo: dar-lhe uma moeda e em troca Pilar lhe ensinará a lição de sintaxe.

O professor Policarpo é bem mais severo com o filho, talvez seja uma forma de usá-lo como exemplo para o restante da turma. Por conta disso, Pilar e Raimundo decidem fazer um trato secretamente, mas um dos colegas de classe chamado Curvelo acaba delatando os dois ao professor. Considerando que no acordo dos dois ocorreu uma espécie de suborno, Policarpo pune os garotos diante da turma inteira, aplicando doze bolos de palmatória a cada um.

Diante da breve sinopse do conto, Machado de Assis constitui uma importante obra de nossa literatura, cujo fulcro temático é o sistema de ensino, mas especificamente a sala aula, onde se desenvolve a maior parte do conto. Nele, o autor expõe sua concepção de educação explorando as contradições existentes entre a realidade da escola e o mundo fora dela. Com efeito, o texto tem entre tantos méritos o de oferecer ao leitor uma visão bastante próxima da realidade social da época, principalmente no que concerne ao ensino, fornecendo informações sobre a educação durante o período monárquico no qual a história ocorre.

Cumprido lembrar que nesse período, O Brasil era um país eminentemente agrário e as elites tinham pouco ou nenhum interesse em aprimorar o sistema de ensino brasileiro. Nesse contexto, a educação estava longe de ser uma prioridade e a própria hierarquia social, típica dos regimes monárquicos, dificultava sua difusão. Conforme demonstrado por Ghiraldelli (2006), a tentativa de aplicar métodos de ensino, a exemplo do ensino mútuo adotado pela época, consistia na ajuda entre alunos mais adiantados e os demais colegas, supervisionados por uma espécie de inspetor que muitas vezes não tinha qualquer experiência pedagógica. O fracasso desse sistema deveu-se a vários fatores, tais como:

A necessidade de salas bem amplas para abrigar grande número de alunos certamente não foi contemplada, porque os prédios usados, sempre de improviso, não eram apropriados. Faltava material adequado tais como bancos, quadros, fichas, sinetas, compêndios etc. Apesar de terem sido criadas escolas normais em vários estados para a instrução do método mútuo, os professores, além de

descontentes com a remuneração, nem sempre estavam bem preparados (ARANHA, 2006, p. 223).

A ausência de uma estrutura adequada e o despreparo dos mestres complicavam as pretensões do sistema aderido, acarretando em resultados ineficientes. Dessa forma, o desenvolvimento da narrativa machadiana durante o período regencial revela sérios problemas estruturais. A escola retratada por Machado é, na verdade, uma discreta sala de aula como tantas outras que foram abertas naquele período.

Consistia, portanto, num espaço adaptado para a instrução básica. Logo no primeiro parágrafo, o protagonista Pilar descreve a escola como “um sobradinho de grade de pau”. Trata-se de uma sala modesta, um simples espaço destinado à instrução, o que demonstra a precariedade do ensino na época. É nessa sala de aula que Machado, por meio do personagem Pilar, expõe suas impressões acerca do ensino da época.

A dúvida que paira na cabeça infantil de Pilar naquela manhã de maio de 1840, demonstra que suas preocupações imediatas não se aproximavam da escola. Brincar no campo de Sant’Anna ou no morro de São Diogo? Campo ou morro? Eis a questão que atormentava o menino e que em nada se relacionava com os estudos. Pouco depois, porém, o personagem é tomado por uma lembrança arrebatadora: a sova de vara de marmelo que levara do pai dias antes. A infeliz recordação desperta uma espécie de punição purificadora. Era melhor deixar a brincadeira de lado e rumar para a escola, afinal, como faz questão de ressaltar, “as sovas de meu pai doíam por muito tempo” (ASSIS, 1996, p. 69).

O comportamento exercido pelo professor de Pilar, não era diferente do seu pai, visto que, o professor aparece como centro do saber, exercendo certa ascensão natural sobre os alunos. Trata-se, portanto, de uma submissão consentida e legitimada pela distância de conhecimento e pela posição que separa o mestre de seus alunos. A escola configura-se como um espaço de relações de poder, onde a autoridade do professor contrasta com a passividade dos alunos.

A “palmatória” pendurada, como observa Pilar, é o símbolo da autoridade do mestre. As punições morais e físicas são comumente utilizadas como meios de correção dos desvios. O medo do erro e da consequente

punição é o que mantém a disciplina. A escola possui uma dinâmica própria com seus horários, normas e rituais e cumpre ao aluno adequar-se. Essa regularidade institucional, baseada na autoridade e na disciplina, é responsável, de um lado, em formatar o aluno às exigências escolares e, de outro, manter a própria ordem interna. No entanto, a passividade dos alunos nunca é completa, pois estes resistem da forma que podem, tal como demonstra o texto.

O “Conto da Escola” suscita inúmeras reflexões acerca do processo educativo. Nele, Machado de Assis, de uma maneira bem humorada e irônica, provoca o leitor a refletir acerca do papel da escola. Apesar do tempo que nos separa da obra, tendo em vista ter sido escrita no século XIX, podemos tê-la como uma obra atual, talvez porque a própria escola e o ser humano tenham se alterado pouco nesse tempo.

Pilar, Raimundo e Curvelo tipificam as relações que se travam no contexto escolar, relações essas muitas vezes complexas e contraditórias, que passam pela afetividade, pelo companheirismo e as muitas vezes até pela inimizade e inveja. Essas relações entre os alunos se travam paralelamente aos ditames escolares e apresentam-se como resistência ao formalismo institucional.

No decorrer da narrativa, Pilar é flagrado por Curvelo ensinando a lição a Raimundo em troca de uma moeda de prata, sendo, por isso, punido severamente pelo professor. Ao final, conclui que o episódio lhe trouxera dois conhecimentos, o da corrupção e o da delação.

O mestre Policarpo personifica a normatividade e a disciplina. De certo modo, ele se confunde com a figura do Pai, cujo espírito punitivo e o senso moral recaem sobre a imaturidade dos jovens com o intuito de torná-los futuros homens adaptados aos valores sociais. A violência física e a simbólica tornam-se os mecanismos mais usuais para esse fim. Entretanto, como o conto demonstra, essa colonização do mundo infantil pelo mundo adulto desconsidera a natureza infantil e suas necessidades. Desse modo, é perceptível a punição exagerada aos alunos pela infração que cometeram: “E então nos disse uma porção de coisas duras, que tanto o filho como eu acabávamos de praticar uma ação feia, indigna, baixa, uma vilania, e para emenda e exemplo íamos ser castigados. Aqui pegou da palmatória [...]

Chamou-nos sem-vergonhas, desaforados [...] E exclamava: porcalhões! tratantes! faltos de brio!”.

Notadamente, este recorte mostra a imagem de aspereza apresentada por meio das impressões de Pilar. A severidade do mestre era ainda maior para com o filho, visto que este tinha que ser exemplo de conduta e aprendizado: “Reunia isso um grande medo ao pai. Era uma criança fina, pálida, cara doente; raramente estava alegre. Entrava na escola depois do pai e retirava-se antes. O mestre era mais severo com ele do que conosco”. Essa sobrecarga em Raimundo resulta em um sentimento de pavor em relação ao pai e motivo pelo qual o menino fez a proposta de oferecer dinheiro ao amigo em troca de que este lhe ensinasse a lição que não aprendera.

Após o castigo, Pilar jurou que se vingaria de Curvelo: “Tu me pagas! Tão duro como osso! Dizia eu comigo.” Sabendo da promessa do colega, o delator sumiu rapidamente da escola. Já em casa, com as mãos inchadas dos doze bolos que pegara do professor, mentiu à mãe, disse-lhe que não tinha sabido a lição.

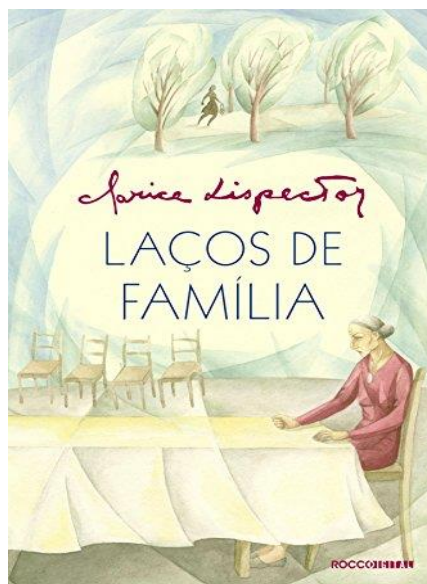
Na noite seguinte, o menino sonhou que tinha encontrado a moeda na rua. Ao acordar, levantou-se rapidamente e vestiu a calça nova que ganhara de presente da mãe e partiu para seu destino: “Saí de casa como se fosse trepar o trono de Jerusalém.” Tinha esperança de encontrar a moeda no caminho, uma vez que o professor atirou-a à rua, todavia durante a caminhada cruzou com o batalhão de fuzileiros e, influenciado pelo som dos tambores, preferiu segui-los a ir ao colégio.

Eu senti uma comichão nos pés, e tive ímpeto de ir atrás deles. Já lhes disse: o dia estava lindo, e depois o tambor... Olhei para um e outro lado; afinal, não sei como foi, entrei a marchar também ao som do rufo, creio que cantarolando alguma coisa: rato na casaca... Não fui à escola, acompanhei os fuzileiros, depois enfiei pela Saúde, e acabei a manhã na Praia da Gamboa. Voltei para casa com as calças enxovalhadas, sem pratinha no bolso nem ressentimento na alma. E, contudo a pratinha era bonita e foram eles, Raimundo e Curvelo, que me deram o primeiro conhecimento, um da corrupção, outro da delação; mas o diabo do tambor...

No final da manhã, Pilar percebeu que estava na praia da Gamboa. Retornou, então, para a sua casa, sem moeda e sem ressentimento na alma. Desse modo, Pilar adulto relembra que Raimundo e Curvelo foram os primeiros

a lhe mostrar a existência da corrupção e da delação, respectivamente. Notoriamente analisamos o fato de o som de um tambor, juntamente da marcha militar, se tornar mais importante, aos olhos de Pilar do que uma moeda de prata. Logo, teria Machado dado um final lírico ao conto, já que a batida do tambor induziu o herói a abandonar a ideia de vingança contra Curvelo, desistindo também de encontrar a moeda, fatos estes que representam a alegria e a inocência do menino. Mais adiante o pessimismo e a ironia do autor quebram essa interpretação: “mas o diabo do tambor...”.

### 2.1.3 Análise do conto: Feliz Aniversário



**Figura 3** – Capa ilustrativa do livro “Laços de Família” de Clarice Lispector  
**Fonte:** (Digital, 2000)

O conto de Clarice Lispector, - “Feliz aniversário”, incluído na obra “Laços de Família”, narra o aniversário de 89 anos de uma senhora, mãe de 7 filhos que mora com uma de suas filhas chamada Zilda, que havia preparado tudo para a festa e convidado os irmãos com suas esposas e filhos. Logo depois do almoço, Zilda vestiu a mãe e a colocou numa cabeceira da mesa já arrumada, a fim de esperar todos os convidados que chegariam ao final da tarde.

Aos poucos os convidados foram chegando, a aniversariante continuava na cabeceira da mesa sem participar da própria festa. Cantaram parabéns e uma neta pediu para a vó cortar o bolo, e ela o fez com brutalidade. Todos

ficaram espantados. A festa continuou e a idosa passou a observar o desdém da própria família. Inesperadamente, ela cospe no chão. Zilda ficou envergonhada, pois todos achavam que ela era responsável pela mãe. Um dos filhos fez um breve discurso tentando amenizar o clima desagradável, até que, ao anoitecer, deram um beijo na aniversariante e foram embora. Ela continuou na cadeira, interessada no jantar que a filha deveria servir [...].

“Feliz Aniversário”, conto escrito sob o ponto de vista da terceira pessoa e com a onisciência do narrador, se estrutura no sentido de operar um questionamento de classe média, em seus valores e perspectivas. As relações sociais são encaradas como interindividuais e centradas em uma família cujas bases educacionais são patriarcais e autoritárias.

O aniversário da mãe de uma família numerosa e desintegrada, afetivamente, tematiza o conto, e a partir de tal fato, Clarice, expõe o desajuste familiar proveniente de fatores sociais que afastam e rompem com os "laços de família". A palavra família dá início à narrativa, isto é, artifício mecânico que opera com a função de indicador do assunto a ser desenvolvido: o enfoque da célula básica da estrutura social, em um momento que deveria haver empatia entre seus membros: "o aniversário da mãe".

A aniversariante é homenageada no seu 89º aniversário, mas, contraditoriamente, é objetificada por sua família, no decorrer das festividades. A contradição é marcada, temporalmente, na narrativa: a aniversariante foi colocada na mesa por sua filha (Zilda - dona da casa onde transcorreria a comemoração), duas horas antes do horário marcado para a chegada dos convidados e lá ficou até a hora derradeira da festa. Fator que considera a ancião como um objeto, estabelecendo, relações reificadas (res = coisa) por se situar no período descendente da vida.

"Os músculos do rosto da aniversariante não a interpretavam mais, de modo que ninguém podia saber se ela estava alegre. Estava posta à cabeceira. Tratava-se de uma velha grande, magra, impotente e morena. Parecia oca". (l) (grifo nosso)

A decrepitude física da velhice é transportada para o interior da personagem, a velha "parecia oca", bem como, a utilização dos verbos estar e ser e da palavra posta, que concretizam uma individualidade imposta. Em cada subnúcleo, constitutivo da família da aniversariante, é perceptível a reação

negativa ante o idoso. A linguagem ficcional é carregada de humor, e por si só induz o leitor a operar uma crítica ao social, revelando o "não dito" formulado por Macherey que constitui, em síntese, os significados provenientes de recursos formais característicos do texto em questão. O recurso da ironia caracteriza a linguagem dos trechos onde se pode confirmar a mudança do significado do "encontro em dia de aniversário".

"As crianças foram saindo alegres, com o apetite estragado. A nora de Olaria deu um cascudo de vingança no filho alegre demais e já sem gravata.", "Todos sentindo obscuramente que na despedida se poderia talvez, agora sem perigo de compromisso, ser bom e dizer aquela palavra a mais que palavra. Eles não sabiam propriamente, e olharam-se sorrindo, mudos", "... já mais no escuro da rua, pensavam se a velha resistiria mais um ano ao nervoso e à impaciência de Zilda, mas eles sinceramente nada podiam fazer a respeito: "Pelo menos noventa anos," pensa melancólica a nora de Ipanema. "Para completar uma data bonita," pensou sonhadora".

O significado do "aniversário" para a família contradiz e desmistifica o valor agregado no ideário burguês pelo modo com que Clarice altera os valores do "ato de presentear": - os presentes oferecidos à aniversariante são ambicionados pela "dona da casa" que, com eles, visa abater os gastos financeiros empreendidos na festa; - os presenteadores não adequaram os presentes às necessidades da aniversariante, denotando uma não preocupação em doar algo que lhe pudesse proporcionar prazer, rompendo a tradição de homenagear materialmente.

À Zilda, cabe abrigar a mãe. Ponto em que ressurge a ideia da estruturação de uma família patriarcal, onde a mulher exerce o papel de propriedade do pai e dos irmãos e, posteriormente, do marido. Como propriedade dos irmãos lhe é destinado o "fardo" de conviver com a mãe. Fardo, porque a mãe, como uma anciã, é improdutiva. A ação de Zilda coisifica a mãe, ao arranjar a festa de modo não condizente com sua idade; caracteristicamente similar a uma comemoração infantil, com balões, copos e pratinhos de papel colorido; ao usufruir dos presentes e, finalmente, por se envergonhar pelos atos praticados pela senhora.

A aniversariante não opinou nos preparativos da festa, nem sequer escolheu a roupa que usaria na ocasião. Todos estes detalhes foram efetuados pela filha, que age de modo prepotente visando desvencilhar-se de uma



situação imposta pela tradição familiar, visto que a festa representa um sacrifício financeiro e físico: "(...) Zilda servia como uma escrava, os pés exaustos e o coração revoltado".

O sacrifício físico deveria ser executado para não decepcionar o coletivo: os componentes do clã, que anualmente participam do ritual do "aniversário da mãe." A atitude de Zilda constitui a reprodução do autoritarismo do poder a partir da estruturação da família: a mãe foi (é) autoritária. Agora, na posição de dependente da filha, é esta quem exerce a função com a mesma autoridade que a mãe exerceu, no passado. Portanto, Feliz Aniversário é a expressão de um fenômeno ideológico complexo, devido à multiplicidade de sentidos apresentados.

A coisificação da mãe por parte de Zilda atinge o limite máximo quando esta se responsabiliza pelo ato da mãe cuspir no chão para extravasar sua indignação à falsidade do encontro de aniversário, criando uma situação oposta às normas de boa educação. Ponto em que a ficção propõe duas faces de um problema: - a mãe revoltada ante a realidade de ser inútil, perante a família que gerou; - e a filha submissa às regras de "boa educação". "- Mamãe gritou mortificada a dona da casa. Que é isso mamãe! gritou ela, passada de vergonha, e não queria sequer olhar os outros, sabia que os desgraçados se entreolham vitoriosos como se coubesse a ela dar educação à velha...".

O clima de comemoração do aniversário enfoca em essência a relação dominante/dominado, presente na contraposição entre as atitudes desprezíveis da família à aniversariante, que não reage, e encara sua situação passivamente até o momento em que uma de suas noras apela que tenha uma ação participante no contexto que integra. A partir de então se desencadeia um processo de transformação por parte da velha que interrompe sua passividade. Processo este que culmina num acesso de cólera, episódio que constitui o núcleo narrativo: "Olhou-os com sua cólera de velha. Pareciam ratos se acotovelando, a sua família. Incoercível, virou a cabeça e com força insuspeita cuspiu no chão".

Em outros termos, momento em que a aniversariante abandona a máscara social e revela-se verdadeira, como um ser portador de opiniões e vontades próprias. A mudança de atitude da "velha" choca os convivas ao estremecer a rigidez de seus valores, contrários a posturas agressivas num

ambiente de "pseudoconfraternização" que, aparentemente, deve ser mantida para resguardar aos convidados da incômoda sensação de crítica que paira no ambiente. "- Mamãe! gritou mortificada a dona da casa", "... queria se agregar ao espanto dos outros...".

A partir das reflexões desenvolvidas, Clarice utiliza a técnica do monólogo interior, a anciã vai se tornando uma personagem complexa. E a ficção passa a operar uma ruptura ao retratar uma "velha" agindo contra posturas estabelecidas com o intuito de superar suas próprias necessidades: cospe na sala e corta ferozmente o bolo de seu aniversário revelando, nos gestos de violência, a revolta.

Porém, a cólera, não sendo um sentimento permanente, se esvai e o ambiente recupera o aspecto alienante. A irrupção reveladora se inicia, mas não completa seu ciclo, que é interrompido com a volta de introspecção por parte da aniversariante. O ritmo narrativo opera um crescimento até alcançar o clímax e, a partir de então, decresce, porém não recua até o estágio inicial porque a velha se revela à Cordélia, encarando-a como um ser capaz de meditação, de compreensão.

No entanto, Cordélia é atingida ao tornar-se "perplexa e desesperada", em um momento em que os demais estavam envolvidos pelo "espírito de aniversário". Em Feliz Aniversário a "aventura possível" do cotidiano se processa de forma crítica. Uma crítica à ideologia burguesa que contradiz, na práxis social, seus valores de igualdade, fraternidade e prosperidade. Sendo que práxis deve ser entendida como ação voltada para a mudança.

A situação conflitiva do idoso, simultaneamente festejado e coisificado no dia de seu aniversário, são retratadas em suas nuances. O idoso é festejado porque a comemoração do aniversário é um ritual da burguesia, e é coisificado enquanto seus valores como pessoa são ignorados.

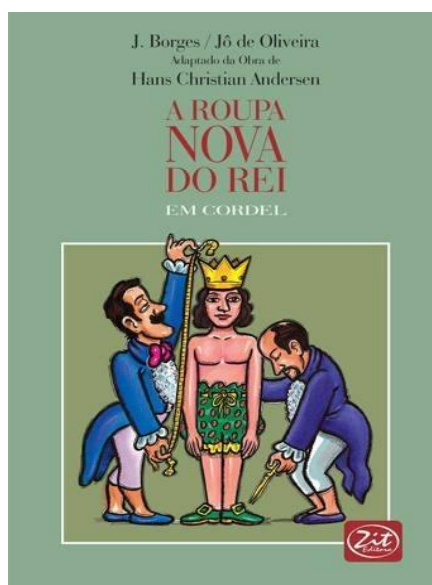
Ademais, neste conto, é efetuado o jogo de apreender a sociedade por meio da introspecção, colocando o poder ideológico de uma faixa social; os idosos, estereotipados, negados na condição de pessoas. A marginalização de idoso e o percurso conflitivo de uma idosa, a aniversariante de Feliz Aniversário, que apenas é identificada por Anita - em uma breve menção -, constituem temas onde o particular, representado mediante imagens sensíveis

tende a fixar o geral da experiência, que assumiu a forma do conteúdo do conto.

Portanto, é na manipulação do monólogo interior, da ironia, da repetição de verbos e expressões, no uso de artifícios que garantem o efeito de estaticidade para a narrativa - além de outros recursos - que Clarice Lispector realiza, através da forma, sua crítica a valores falsos, convencionais e desvela, igualmente, o tema "família" em todas as suas implicações que o molda e o configura em Feliz Aniversário.

Percebe-se, então, que a festa de aniversário se processa apenas no nível do parecer. O título do conto "Feliz aniversário" sugere a leitura irônica dos "laços de família" que, na visão do enunciador, se tornam fragilizada, pois a confraternização familiar não acontece verdadeiramente.

#### 2.1.4 Análise do conto: A nova roupa do rei



**Figura 4** – Capa ilustrativa do conto “A roupa nova do Rei” de Hans Christian Andersen  
Fonte: (Borges & Oliveira, 2013)

O conto de fadas “A Roupas nova do Rei”, escrito por Hans Christian Andersen (1805-1875), é uma das produções narrativas mais conhecidas deste autor dinamarquês (UOL EDUCAÇÃO, 2013). Apresenta três personagens principais (o Rei e dois vigaristas) e outros secundários (os empregados do Rei, ou seja, os súditos do reino e uma criança, que exerce um papel muito

importante no desenrolar da história). A narrativa é contada na 3ª pessoa do discurso, logo há um distanciamento do que se enuncia.

Trata-se de um conto infanto-juvenil, que conta a história de um rei vaidoso que se deparou com homens que diziam ser tecelões mágicos e que a partir de um plano bem engendrado, fariam uma roupa encantada, a mais bonita e rara do mundo, com uma característica singular: apenas os olhos daqueles que tivessem as qualidades necessárias para desempenhar seus cargos, apenas estes felizardos, estariam aptos a enxergar tão exótica e única indumentária. O rei ficou muito interessado na proposta e encomendou o traje, dando muito dinheiro para essa confecção. Os homens trabalharam dia e noite num tear mágico, cozendo com linha invisível, um pano que ninguém via.

O Rei sempre mandava ministros visitarem a oficina e eles voltavam deslumbrados, elogiando a roupa e a perícia dos alfaiates. Finalmente, depois de muito dinheiro gasto, o rei recebeu a tal roupa e marcou uma festa pública para ter o gosto de mostrá-la ao povo. Os alfaiates ao comparecer no palácio, vestiram o rei com o traje encantado, ricamente bordado, mas invisível aos olhos dos tolos. O povo esperou pela presença do rei e quando este apareceu, todos aplaudiram com muito entusiasmo e os tecelões desapareceram no meio da festa. O Rei seguiu com o cortejo, mas atravessando uma das ruas pobres do seu reino, no meio da multidão, uma criança gritou: “O Rei está nu!” e ninguém conseguiu segurar o riso.

No conto em análise, os temas principais encontrados são a vaidade e o egocentrismo do Rei, as mentiras das pessoas que fingiam ver o tecido invisível causado pelo medo da reação do Rei e das outras pessoas, pois poderiam ser chamados de tolas e preferiam mentir, enganando a si mesmas. Também destacamos a malandragem dos tecelões vigaristas, que conseguiram enganar a todos. Entretanto, no momento do desfile do rei, instaura-se uma ruptura na narrativa; a criança inocente e livre de qualquer manipulação foi a única a assumir que o Rei estava nu.

## 2.2 ESCRITA CRIATIVA

“Escrever permite que transformemos o caos em algo bonito, permite que emolduremos momentos selecionados em nossas vidas, faz com que descubramos e celebremos os padrões que organizaram nossa

existência (...). A escrita é mais do que a vida: ela é a tomada de consciência de que estamos vivos” (CALKINS, 1989, p. 15).

A linguagem escrita é, na história do homem, uma das principais formas de comunicação em que ocorre a interação entre os indivíduos no âmbito social. A partir desta, há a troca de informações e conhecimento, que proporcionam o compartilhamento de experiências, constituindo-se em uma importante ferramenta para o desenvolvimento humano. Ainda conforme a autora Calkins (1989, p.15), “os seres humanos sentem uma profunda necessidade de representar sua experiência neste mundo através da escrita”. Portanto, faz-se necessária a prática de produção de textos na sala de aula, de modo que os alunos se sintam livres para se expressar e conhecer a si próprio.

José Esteves Rei (2006) corrobora com essa ideia e afirma que, “(...) o texto escrito é um prolongamento do próprio autor e o ato de escrever é um momento de confronto com nós mesmos”. Ao escrever um texto, o aluno mergulha no seu íntimo e interioriza a necessidade da literatura. “A literatura não transmite nada. Cria. Dá existência plena ao que, sem ela, ficaria no caos do inomeado e, conseqüentemente, do não existente para cada um.” (LAJOLO, 1982, p. 43). Desse modo, a produção de texto acentua o interesse do aluno pela leitura literária, em razão da possibilidade de ler histórias semelhantes a suas experiências, e quando bem escritas, se tornam mais compreensíveis e facilmente somos compreendidos.

O diálogo entre a produção de texto, a literatura e a gramática percebidas pelo aluno, permite a criação de um texto coeso e coerente, a escrita utilizada com estilo e arte. De acordo com as recomendações dos PCNs (BRASIL, 1997), os conhecimentos das teorias gramaticais devem estar aliados ao ensino da produção de texto:

[...] isso porque os aspectos gramaticais — e outros discursivos como a pontuação — devem ser selecionados a partir das produções escritas dos alunos. O critério de relevância dos aspectos identificados como problemáticos — que precisam, portanto, ser ensinados prioritariamente — deve ser composto pela combinação de dois fatores: por um lado, o que pode contribuir para maior adequação e legibilidade dos textos e, por outro, a capacidade dos alunos em cada momento. (BRASIL, 2007, p. 60).

Portanto, a partir de cada texto produzido pelo aluno, deve-se ensinar gramática. A gramática ensinada isoladamente não estimula o interesse do aluno por este aprendizado, e assim como a produção de texto distanciada da leitura e da gramática, não há sentido em realizar atividades com escrita. Na produção de texto, “[...] é essencial que a criança/adolescente esteja profundamente envolvida com a escrita, que compartilhem seus textos com os outros e que percebam a si mesmas como autores” (CALKINS, 1989, p.22).

Ao escrever, o aluno deve saber sobre o que, e por que está escrevendo, pois “[...] não é possível dizer algo a alguém sem ter o que dizer. E ter o que dizer, por sua vez, só é possível a partir das experiências e representações construídas sobre o mundo” (BRASIL, 2007, p. 23). Dessa forma, ao tornar a produção de texto e a leitura dessas produções em atividades frequentes na sala de aula, a escola estará formando leitores que dialogam com o texto produzido, que argumentam e se aprofundam nas formas de se expressar com a linguagem.

Na maioria das vezes, é possível observar em sala de aula que o ensino da produção de textos escritos não proporciona atividades que possam desenvolver a criação/imaginativa dos alunos, que deixam de colocar suas ideias e opiniões no papel e apenas reproduzem o conhecimento repassado pelo professor. Um dos fatores que justificam isso é a total disposição do professor para sanar as dúvidas do aluno e instigá-lo a desenvolver o seu lado escritor, o que nem sempre acontece.

Conforme Alencar (1998, p.26), “[...] nosso ensino é voltado basicamente para a reprodução do conhecimento, e pouco ou nada se faz no sentido de preparar o aluno para a produção de ideias e de conhecimento”. Consideramos, portanto, com base na afirmação do autor, que desenvolver atividades que exigem dos alunos o esforço para produzir textos com o seu ponto de vista sobre vários assuntos, é uma das alternativas para introduzi-los no mundo da leitura e escrita, sem que esta prática seja reduzida a uma mera tarefa escolar que estará sendo desenvolvida por obrigação.

Pereira (2000) afirma que, os alunos terão uma relação positiva com a escrita se tiverem em conta as suas vivências sociais. Para a construção desta relação positiva com a escrita é necessário que o professor proporcione atividades de escrita onde o aluno possa afirmar a sua maneira de ser, o seu

imaginário, a sua identidade, construindo uma relação equilibrada entre o saber ensinado e a escrita escolar.

Para tanto, é necessário um ambiente em que o desenvolvimento de qualquer processo de ensino-aprendizagem como ler e escrever, seja um espaço para aferir os elementos inibidores da criatividade. Segundo B. Cramond em seu estudo sobre a importância da criatividade para o indivíduo e para a sociedade: “Uma maneira de estimular a criatividade é manter um ambiente propício a isso” (2008, p. 29). Para Vygotsky (1989), a criatividade é resultante de uma interação mutuamente benéfica entre a pessoa e o ambiente. O processo criativo relaciona-se, portanto, com o conhecimento de um indivíduo e o seu meio.

Alencar (1992, p. 58/9) apresenta um conjunto de características propiciadoras de uma atmosfera criativa na sala de aula:

1. Dar oportunidade ao aluno para levantar questões, testar hipóteses, discordar, propor interpretações, avaliar criticamente;
2. Dar tempo ao aluno para pensar e desenvolver as suas ideias;
3. Criar um ambiente de respeito e aceitação mútuas;
4. Estimular no aluno a habilidade de explorar consequências para acontecimentos incomuns, futuristas;
5. Encorajar os alunos a refletir sobre o que gostariam de conhecer melhor;
6. Desenvolver nos alunos a habilidade de pensar em termos de possibilidade, aperfeiçoamento;
7. Promover o desejo de arriscar, de experimentar, de manipular;
8. Valorizar o trabalho do aluno, as suas contribuições e ideias;
9. Encorajar o aluno a escrever poemas, histórias;
10. Proteger o trabalho criativo do aluno da crítica destrutiva dos pares; estimular a aplicação dos princípios de geração de ideias: adaptar, modificar, substituir, rearranjar, combinar;
11. Aceitar a espontaneidade, a iniciativa, o senso de humor;
12. Não se deixar vencer pelas limitações do contexto, dificuldades de recursos ou barreiras.

A criatividade na escrita é uma habilidade que pode ser construída e amadurecida progressivamente. A imaginação dos alunos deve ser treinada, instigada para que, de alguma forma, surjam ideias e por meio delas, surja uma história. Considerar o contexto em que o aluno vive suas potencialidades, limitações, oferecer oportunidades para se manifestar criticamente, são algumas das formas para estimular a escrita criativa, pois assim o aluno perceberá que escrever não é um dom, nem o simples resultado da prática da escrita, escrever é um exercício da manifestação de uma identidade.

## 2.3 TEATRO

No mundo ocidental, o teatro tem sido uma fonte de cultura e educação desde a Antiguidade Clássica, dispondo-se tanto para quem interpreta, como para os que o frequentam. Ele é, antes de qualquer coisa, uma arte híbrida que envolve a literatura e encenação, no qual pode ser associado à história do homem e à própria história da comunicação humana. De acordo com Jacob Levy Moreno:

O teatro é o conjunto de todas as artes, pois dele fazem parte à literatura, a poesia a pintura, a dança, o canto, e a arquitetura, além de muitas outras artes. Por isso, o teatro é uma das linguagens mais ricas que existem, pois é o conjunto de várias outras linguagens. E tem como peça fundamental o ator, o qual tem o privilégio de estar em contato com todas as estas artes, que por sua vez irão ampliar de certa forma, tanto sua bagagem cultural como intelectual (MORENO, 1984, p. 23).

Diacronicamente, em sua progressão no Egito, expresso a princípio como representações dramáticas que continham o objetivo de expor a cultura daquela civilização de origem religiosa, o teatro foi destinado a exaltar as principais divindades da mitologia egípcia, como os deuses, Osíres e Ísis. Nesse sentido, em torno de três mil anos antes de Cristo, já existiam as representações teatrais. Assim, a sua expansão para o mundo ocidental se deu na passagem entre o Egito e Grécia. Portanto, a Grécia é considerada o berço do teatro, porém sua origem deve-se aos egípcios (MAGALHÃES JUNIOR, 1980).

No cenário brasileiro, o teatro foi apresentado pela Companhia de Jesus, retratado como um instrumento para transmitir os valores católicos que os Jesuítas pregavam (CUNHA, 2006). Consoante à afirmação de Gomes (1981), como professor e catequista, Pe. Anchieta procurava tornar mais agradável o que dizia. Logo, para inclui-lo de uma maneira mais eficiente no espírito dos ouvintes, o teatro e a poesia eram frequentemente utilizados.

Desse modo, a arte teatral desde sua origem tem sobrevivido às transformações sociais, políticas e econômicas, e em cada momento histórico tem representado ou transmitido conhecimentos de geração em geração. Denotamos, portanto, que apesar do perpassar histórico com o advento da tecnologia, o teatro continua sendo uma das alternativas para o aprendizado e,



por isso, concretiza de maneira única, um método instigante para se trabalhar com crianças e adolescentes na sala de aula.

Em virtude da sua atemporalidade, pretendemos discutir nesta secção, a importância do teatro para o desenvolvimento da aprendizagem na educação, exposto como uma ferramenta pedagógica para a sala de aula, com o objetivo de despertar no aluno, empatia pela leitura e auxiliar o leitor para ser competente e crítico dos diversos textos presentes no meio social em que está inserido. Nessa linha de raciocínio, sabemos que:

A aprendizagem escolar consiste em um processo complexo, pois necessita de uma intensa atividade mental, na qual o pensamento, a percepção, as emoções, a memória, a atenção, a motricidade e os conhecimentos prévios estão envolvidos, os quais por sua vez, contribuem para que a criança aprenda (LEFRÉVE, 1976. p.81).

No entanto, ainda conforme o autor Lefréve (1976, p. 82-83), “embora tais elementos cognitivos sejam essenciais para que a criança aprenda, é necessário o estímulo proveniente do meio que a cerca, que por sua vez, tende a agir como elemento catalizador pertinente à aprendizagem”. Logo, reafirmamos que o teatro na escola não colabora apenas como uma ferramenta que propicia o aprendizado, como também amplia o universo artístico e cultural, possibilitando ao aluno, o trabalho reflexivo, a capacidade de apreciação estética e conseqüentemente a formação de um ser humano consciente sobre diversas competências e habilidades.

Conforme Cunha (2006), o teatro como instrumento da educação é de efetiva validade ao desenvolvimento da aprendizagem, pois ele influencia em todas as áreas: afetiva, ativa, intelectual, artística, cognitiva e motora do indivíduo. Além disso, é ótima ocasião de socialização: os alunos se desinibem e, orientado pelo professor aprendem a trabalhar a crítica e a valorizar o trabalho alheio.

Na teoria das inteligências múltiplas de autoria do psicólogo Howard Gardner, os seres humanos possuem pelo menos sete capacidades para desenvolver ao longo da vida. Essas inteligências são denominadas como lógico-matemática, linguística, espacial, musical, sinestésica, interpessoal e intrapessoal, definidas na seguinte maneira:

“A inteligência linguística é o tipo de capacidade exibida em sua forma mais completa, talvez, pelos poetas. A inteligência lógico-matemática, como o nome implica, é a capacidade lógica e matemática, assim como a capacidade científica. [...] A inteligência espacial é a capacidade de formar um modelo mental de um mundo espacial e de ser capaz de manobrar e operar utilizando esse modelo. Os marinheiros, engenheiros, cirurgiões, escultores e pintores, citando apenas alguns exemplos, todos eles possuem uma inteligência espacial altamente desenvolvida. A inteligência musical é a quarta categoria de capacidade identificada por nós: Leonard Bernstein a possuía em alto grau; Mozart, presumivelmente, ainda mais. A inteligência corporal-cinestésica é a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos utilizando o corpo inteiro, ou partes do corpo. Dançarinos, atletas, cirurgiões e artistas, todos apresentam uma inteligência corporal-cinestésica altamente desenvolvida. Finalmente, eu proponho duas formas de inteligência pessoal – não muito bem compreendidas, difíceis de estudar, mas imensamente importantes. A inteligência interpessoal é a capacidade de compreender outras pessoas: o que as motiva, como elas trabalham, como trabalhar cooperativamente com elas. Os vendedores, políticos, professores, clínicos (terapeutas) e líderes religiosos bem-sucedidos, todos provavelmente são indivíduos com altos graus de inteligência interpessoal. A inteligência intrapessoal, um sétimo tipo de inteligência, é a capacidade correlativa, voltada para dentro. É a capacidade de formar um modelo acurado e verídico de si mesmo e de utilizar esse modelo para operar efetivamente na vida” (GARDNER, 1995, p. 15).

Conforme menciona o autor, o desenvolvimento das sete capacidades não ocorre sempre de forma homogênea. Tal concepção evidencia que algumas habilidades desenvolvem-se mais do que outras, vários fatores podem contribuir para isso, que vão desde a genética, incentivo, cultura, dentre outros. De alguma forma, o estímulo restrito de alguma capacidade se sobressai entre outras. A educação, por exemplo, ressalta a dois tipos de inteligência, de acordo com Gardner:

Em nossa sociedade, nós colocamos as inteligências linguística e lógico-matemática, figurativamente falando, em um pedestal. Grande parte de nossa testagem está baseada nessa alta valorização das capacidades verbais e matemáticas. Se você se sai bem em linguagem e lógica, deverá sair-se bem em testes de QI e SATs, e é provável que entre numa universidade de prestígio, mas o fato de sair-se bem depois de concluir a faculdade provavelmente dependerá igualmente da extensão em que você possui e utilizar as outras inteligências, e é a essas que desejo dar igual atenção (GARDNER, 1995, p. 15).

Nesse sentido, denotamos a grande influência da teoria das múltiplas inteligências em pesquisas educacionais. As experiências que resultam dos fracassos escolares, na maioria das vezes, não estão associadas a crianças,

jovens ou adultos incapazes de resolver problemas práticos no cotidiano, mas a pessoas incapazes de atenderem a uma solicitação muito restrita acerca das potencialidades das inteligências.

A partir de tal percepção, escolas em diversos países vêm aprimorando os meios de ensino-aprendizagem e formas de avaliações diversificadas, menos padronizadas, para que não sejam valorizadas apenas duas ou três habilidades como se têm constatado. No entanto, se a teoria das múltiplas inteligências possibilitou que a educação galgasse a passos largos no intuito de: “encorajar os seus alunos (...) a resolver problemas e efetuar tarefas que estejam relacionadas com a vida na comunidade a que pertençam, e que favoreçam o desenvolvimento de combinações intelectuais individuais a partir da avaliação regular do potencial de cada um” (GAMA, p.4), o teatro tem nesse processo o seu fundamento, muito antes de conhecer o conceito formulado por Howard Gardner.

O teatro apresenta-se como uma excelente ferramenta para ser utilizada em prol da educação, pois atua como um recurso importante para a formação comportamental. Sem muito esforço, é possível acionar por meio de jogos teatrais e do trabalho no palco, as sete inteligências e desenvolver as habilidades a elas relacionadas.

É possível perceber desde o primeiro momento, a ação teatral na sala de aula, os integrantes trabalham a inteligência cinestésica, utilizando o corpo para se expressar e resolver problemas. A inteligência interpessoal também é acionada, não raras vezes, quando um aluno ao contracenar com outro sem texto prévio, necessita desenvolver a capacidade de entender e responder adequadamente a estímulos e intenções reveladas no jogo de cena.

Ao decorrer do processo, desenvolve-se muito a inteligência espacial e, com pouco tempo de atividade, os alunos dominam técnicas de composição e equilíbrio de corpo, de objetos e de palco. Por meio das coreografias, ritmo de cena, textura de timbres vocais, utilização de instrumentos para a sonoplastia, estimula-se a inteligência musical.

No que se refere à escolha do texto a ser encenado, assim como em todo o processo de montagem de peças, há um importante destaque para a inteligência linguística, já que a partir da definição das personagens, trabalham-se os sons, ritmos e significados das palavras. Cria-se e modifica-se o texto em

função de um novo contexto ou personagem e prioriza-se a função poética em detrimento da informativa.

Acentua-se, portanto, o processo de criação, desconstrução e recriação, e, em consequência disso, além das cinco inteligências já mencionadas, aprofunda-se no desenvolvimento da inteligência intrapessoal, definida por Gardner como “a habilidade para ter acesso aos próprios sentimentos, sonhos e ideias, para discriminá-los e lançar mão deles na resolução de problemas pessoais” (GAMA, p. 2).

É válido ressaltar que a inteligência intrapessoal tem um ambiente propício para seu desenvolvimento nas artes cênicas em função do caráter simbólico desse tipo de atividade. Não é por acaso que o teatro centra-se no desenvolvimento desse tipo de inteligência, já que tem como seu fundamento a formação comportamental. O teatro na educação investe mais no processo do que no resultado. Diferentemente do teatro profissional, ele não vive para o público, mas para a educação e desenvolvimento das diversas habilidades dos alunos que, por sua vez, não se encontram sob a tutela de um diretor de teatro, mas sim de um mediador, o professor.

A arte cênica enquanto prática pedagógica insere-se como uma atividade fundamentalmente coletiva, que prima pelo respeito de seus integrantes, aperfeiçoamento das inteligências do indivíduo e também do grupo. De maneira similar ao que defende Howard Gardner tendo como foco seus estudos sobre psicologia, podemos afirmar que o processo do teatro-educação parte do princípio de que todos os indivíduos normais têm a possibilidade de desenvolver todas as inteligências, ainda que de forma vertical, ou seja, ainda que em graus diferenciados de desenvolvimento.

Nessa prática, que tem a encenação como o fechamento de um ciclo de trabalho, o grau de desenvolvimento de cada integrante é respeitado. É comum um aluno pleitear, inicialmente, um personagem protagonista e – no decorrer do processo - abrir mão do papel em função das suas limitações naquele momento. Quem define os papéis no teatro pedagógico são, em princípio, os próprios membros e, posteriormente, o processo.

O professor não é o único responsável pelo resultado, mas o coordenador de um grupo que, juntamente com os integrantes, responsabiliza-se pelo êxito total ou parcial da proposta que moveu um determinado ciclo.

Assim, é interessante que o aluno cuide do cenário, figurino, trilha, sonoplastia e de tantas outras funções quantas forem necessárias para que o resultado seja a afirmação da autoria dos integrantes.

Ainda, é importante reforçar o conceito e a existência entre duas possibilidades para trabalhar com o teatro na escola, que devem ser diferenciadoras. São elas, o teatro como ferramenta pedagógica na sala de aula, com o objetivo de fixar conhecimentos, e o teatro-educação com fins socioculturais e artísticos, geralmente oferecido como atividade extracurricular.

Acerca dessas duas possibilidades, Alexandre Santiago da Costa comenta que:

O teatro-educação também caminha em outra direção em relação ao teatro-pedagógico, que consiste numa forma de instrumento ou ferramenta pedagógica na educação. Mas o teatro-educação vai além dessa abordagem contextualista ou instrumental que difere da perspectiva essencialista ou estética que defende a presença do teatro em situações de aprendizagens seja na escola ou em outros espaços educacionais (SANTIAGO, 2004, p.6).

Para o teor artístico, é inquestionável que o teatro pedagógico, atue como uma ferramenta de grande importância para a educação formal, já que visa a auxiliar na absorção de conhecimento, abordando conteúdos específicos de disciplinas como História, Geografia, Matemática etc. Além disso, o teatro-pedagógico pode, ao mesmo tempo, trazer para sala de aula uma alta dose de criatividade entre os alunos, pois “alia formas dramáticas ao âmbito educacional” (VIDOR, 2010, p.27). Encenar a história do descobrimento do Brasil, ou a perseguição a Galileu Galilei são alguns exemplos.

Entretanto, embora não seja o foco principal do teatro-pedagógico, ele não se abstém de trabalhar a formação humana dos alunos, pois como dito anteriormente, o teatro, ao trabalhar com as sete inteligências, fomenta diversas habilidades, como bem comenta Vidor, ao tratar do teatro na escola inglesa:

Inicialmente, o teatro e o drama na escola inglesa estavam tradicionalmente relacionados ao estudo da literatura, com a exploração das habilidades da linguagem para garantir o melhor entendimento e comunicação daquilo que estava sendo enunciado. O teatro na escola era baseado na dramatização da literatura trabalhada, contendo exemplo dos métodos que podiam ser chamados de “representativos”: o texto da peça era importante e, conseqüentemente, o estilo da interpretação, que incluía habilidades ao falar, a graça dos movimentos e a compreensão da mensagem (VIDOR, 2010, p.27).

Compreendemos, portanto, que o teatro-pedagógico, embora trabalhe o estético, tem como finalidade principal o estudo do texto, diferentemente do teatro-educação, que revela maior compromisso com o desenvolvimento das habilidades interpessoais e intrapessoais, muito apoiado nos estudos psicológicos iniciados nos anos imediatamente posteriores à Segunda Guerra.

Depois da segunda guerra mundial, o progressivo desenvolvimento do “drama na educação” encontrou ressonância no interesse pela psicologia da criança presente no século XX, que buscava uma metodologia de ensino apropriada para natureza da mesma. Na Inglaterra, Peter Slade foi, por um longo tempo, uma forte referência no teatro educação com a proposta do Child Drama. [...] Enfatizava a “espontaneidade”, “criatividade”, “individualidade” e “imaginação” (VIDOR, 2010, p. 42).

O pesquisador inglês Peter Slade, após ter vivenciado o período entre guerras, desenvolveu pesquisas inéditas no campo do teatro com crianças e com portadores de necessidades especiais. Em “O Jogo Dramático Infantil”, Slade apresenta diversas propostas de atividades, denominadas por ele como “jogos dramáticos infantis”. Fundamentado na psicologia da primeira metade do séc. XX, em determinados aspectos ainda atuais, o pesquisador propunha o teatro como um meio de autoconhecimento e liberação de repressões inconscientes. Os jogos dramáticos são, conforme o autor, um ótimo meio para liberação da agressividade, atuando como uma catarse (katarsis).

Os jogos teatrais são procedimentos lúdicos com regras explícitas. [...] No jogo dramático entre sujeitos (faz-de-conta) todos são “fazedores” da situação imaginária, todos são atores. Nos jogos teatrais o grupo de sujeitos que joga pode-se dividir em “times” que se alternam nas funções de “atores” e “público”. [...] Na ontogênese o jogo dramático (faz-de-conta) antecede o jogo teatral” (JAPIASSU, 1998, p.3).

Ainda sobre essa capacidade dos jogos teatrais, no que concerne à potencialização de autoconhecimento, a dramaturga e diretora brasileira, Maria Clara Machado (1972), observa que a criança tem mais possibilidades de encontrar consigo mesma fazendo uma cena improvisada do que conversando com uma psicóloga.

O mergulho em si mesmo propiciado pelo teatro potencializa as descobertas pessoais de uma forma indireta. No teatro, é por meio do não-ser

que se descobre o ser. No fazer teatral, a tolerância se amplia na medida em que o “eu” se coloca no lugar do outro, que sinta suas dores, as alegrias, os sentimentos. No jogo da encenação dentro da escola, é possível trabalhar conflitos específicos.

Em uma cena, o aluno pode se colocar no lugar do professor ou no lugar de um colega discriminado pela sala. Um jovem preconceituoso pode fazer o papel de um personagem que sofre com o preconceito de seus amigos da escola e, por meio dessa “troca de papéis”, o jogo cênico, que promove a reflexão das ações de modo a sensibilizar seus agentes, atua também como um meio bastante produtivo para a resolução de conflitos causados pela intolerância no contexto escolar.

De acordo com Cavassin, os princípios pedagógicos do Teatro estabelecem relações claras com a educação, na medida em que:

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

Nesse contexto, não é difícil que por meio dos jogos dramáticos, ou de pequenas cenas improvisadas, o aluno encontre uma oportunidade de liberação da agressividade e da potencialidade da criação, “transportando” sua bagagem emocional para aquele o momento em que coloca, ainda que sem consciência, em cada palavra e ação, traços de sua própria história e personalidade. Acerca desse processo, Maria Clara Machado relata a experiência de uma monitoria com crianças de 10 e 12 anos, durante um pequeno esquete sobre a história dos índios:

À disposição delas há um malão com roupas velhas e material de cenas: tambores, chapéus, espingardas, panelas, etc.. 15 minutos depois começa a representação. Eles geralmente fazem questão de dizer que estão fazendo teatro. O palco lhes atrai muito. São artistas e querem ser como os grandes da televisão. O fato de saberem que estão representando as deixa ainda mais livres para expressarem como estão sentindo. Isto, aparentemente, a distancia de seus próprios problemas deixando a imaginação trabalhar, e o inconsciente agir. [...] um dos grupos, porém, resolveu representar uma tribo de antropófagos que se deliciavam com um delicioso banquete em que comiam seus pais! [...] [A monitora] observou para

si mesma que era melhor que as crianças jogassem numa história de faz-de-conta a agressividade contida e natural do que se tornassem adolescentes recalçados, impossibilitados de extravasarem seus sentimentos escondido. É claro que nenhuma daquelas crianças queria seus pais mortos ou maltratados, apenas o jogo dramático foi uma maneira simbólica de liberar a agressividade natural, mas proibida em relação aos pais (MACHADO, 1972, p.3).

Ao atribuir sentimentos pessoais inconfessáveis a personagens, a dramatização promove a liberação da culpa e isso, de alguma forma, contribui para o desenvolvimento emocional e, conseqüentemente, para o aprimoramento da relação vital do indivíduo com o mundo contingente.

Mediante a criatividade promovida por jogos e dramatizações, o teatro colabora para a humanização do indivíduo, fazendo com que sua sensibilidade se aflore, proporcionando a reflexão sobre os sentimentos e ações vividas pelos alunos-atores na “pele” de um personagem, e, por fim, propiciando, de alguma forma, o “resgate do ser humano diante do processo social conturbado que se atravessa na contemporaneidade” (KOUDELA, 2005, p.147).

O interesse da prática teatral na educação é recuperar, junto com a criança/jovem/adolescente, o sentimento ancestral de magia e encantamento que a arte apresentou na constituição da noção da humanidade, para que, ao adquirir o olhar estético, eles possam vivenciar o mundo que os rodeiam com um profundo sentimento renovador e crítico que, a qualquer época, é imprescindível para a evolução do que conhecemos hoje como uma sociedade humana. A prática de teatro na educação prepara os jovens para compreender o mundo, unindo-a ao primitivo. O teatro pode ser a ponte.

## 2.4 PERFORMANCE

Em busca de propostas alternativas para o ensino da literatura, a performance é uma sugestão de vivência literária para a Educação Básica. Essa vivência explora leituras dramatizadas, nas quais o leitor interpreta o texto por meio da expressividade do corpo e da voz, compartilhando sua experiência pela valorização da subjetividade do ato de ler. Ao realizar a adaptação do texto narrativo para o dramático com o intuito de ser lido e interpretado por jovens, ressaltamos a possibilidade de aulas com leituras mais interativas, acrescentando aspectos artísticos que estimulam as práticas de criar, ler,



produzir, construir, exteriorizar, refletir, e ainda como já mencionado pela BNCC:

“(...) Favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. [...] A prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais” (BNCC, 2018 p. 193).

Nessa perspectiva, acolhemos as orientações dos documentos oficiais que recomendam essa inclusão, como forma de identificação do leitor com o texto dramatizado, visto que o ato de ler pode ser prazeroso e deve atender as singularidades e interesses daquele que o lê. Ao propormos uma prática de leitura dramatizada, construímos uma rede de interlocução, principalmente, com a literatura e outros componentes curriculares.

A performance lúdica amplia as possibilidades de leituras no espaço da escola, ao abrir as cortinas da leitura dramática como um método para recepcionar um texto, valorizamos a experiência de ler, apresentamos novos paradigmas escolares, que pressupõem uma visão de recepção textual voltada para a oralidade que se opõe ao ensino tradicional preso à produção escrita. Com isso, estamos pensando para além dos livros didáticos.

A performance dramatizada nos convida a repensarmos sobre o que está sendo declamado e compartilhado em grupo. Portanto, explorar essa estratégia em prol do estímulo à afeição pela leitura, constitui-se em um processo de recepção subjetiva e criativa que desperta o interesse do jovem em compartilhar suas experiências de leitura de mundo.

Ao tornar essa via como uma importante operadora simbólica para os estudantes, trazemos as marcas da oralidade próximo da linguagem falada das pessoas do convívio social dos educandos. Com isso, os educadores devem primar “por ensino que una, de maneira objetiva e dinâmica, os conteúdos culturais valiosos, que a escola tem que incentivar, com o mundo vivido pelos estudantes” (SILVA, 2009, p. 45).

Com a inclusão da oralidade em nossas práticas de leitura literária, abrimos o espaço da escola para a pluralidade de discursos na tentativa de

aglutinarmos interesses tanto da cultura escolar como da popular. Com isso, evitamos a rejeição dos textos da tradição oral, já que podemos explorar a dinâmica dessa cultura ao reconhecer que um dos fatores mais importantes na construção da experiência e da subjetividade nas escolas é a linguagem. Nesse caminho, “a linguagem interage com o poder, da maneira como determinadas formas linguísticas estruturam e legitimam as ideologias de grupos específicos” (GIROUX; MCLAREN, 2013, p. 161).

Muitos mostram sua arte por meio de quadros, esculturas, instalações, músicas, danças e teatro, mas a performance não se define em apenas uma linguagem artística mas, na união de todas em uma só. A performance é híbrida pois existem nela as diversas linguagens da arte como a arte visual, música, dança e teatro, em um contexto contemporâneo onde o corpo é a principal fonte de sua arte:

[...] é impossível falar-se de uma linguagem pura para performance. Ela é híbrida funcionando como uma espécie de fusão e ao mesmo tempo como uma releitura, talvez a partir da sua própria ideia da arte total, das mais diversas – e às vezes antagônicas – propostas modernas de atuação ( COHEN, 2004, p.108).

Pensar em arte na contemporaneidade é pensar que a arte em si “[...] provoca, instiga e estimula nossos sentidos, descondicionando-os, isto é, retirando de uma ordem preestabelecida e sugerindo ampliadas possibilidades de viver[...].” (CANTON, 2009,p.12). Utilizar o corpo, a alma, sem preocupar-se em representar algo ou alguém e sim o seu próprio eu dentro de uma ação, é mostrar o corpo em todas as suas possibilidades.

O corpo então pode ser visto de diversas formas, e compreendido de diversas maneiras seja como objeto ou biológico, uma arte efêmera imprevisível que envolve e gera riscos não podendo ter uma definição como afirma Melin (2008, p.9):

[...] Se porventura algumas das preposições teóricas ou artísticas aqui apresentadas suscitarem algum tipo de definição, de imediato o leitor perceberá que esta não é a única, pois o que resulta, quando o assunto é performance, é sempre um número muito variável de concepções, as quais não se postulam como obrigatórias para atingir um consenso.

Então podemos perceber que entre várias definições do que se diz ser performance é um conceito não definido, pois cada um sente de uma maneira, vê de uma maneira e isso faz da performance algo único para cada um, cada corpo tem uma reação, identidade, história e sentimentos, somos únicos e isso faz da performance algo único para cada um.

Portanto, a arte aflora nos alunos o lado sensível de cada um, mostrando a eles todo o seu potencial em ser criativo e reflexivo. A linguagem da performance por sua vez, mostra potencialidade em sala de aula, pois não trabalha as artes visuais, a dança; teatro e a música individualmente, utiliza todas como veículo para suas ações que visam utilizar o corpo como principal elemento.

Conforme Pereira (2012) é necessário criar um espaço multirreferencial de sentidos, onde se evidencie e se admita ter a experimentação de tempo e de um espaço qualitativo e distinto do ordinário, sendo assim, [per]formativos. O autor também discute sobre “o sentido da performance, e que essa pode ser atribuída e, ao mesmo tempo, extraída da ação educativa, fazendo ponte por três dimensões interdependentes: arte, cultura e comunicação, que são elementos que julgamos essenciais para utilizar a performance dentro da sala de aula.

Ainda conforme Pereira (2012), a performance na educação precisa ser planejada pensando em apresentar os significados da performance que circundam no campo da pesquisa em educação, além de inventariar as abordagens através das acepções, que essas adquirem sua especificidade. Ou seja, antes de iniciar uma ação performática em uma sala de aula, por exemplo, é considerado necessário, e assim concordo com o autor, que se explique o conceito de performance e qual é a mensagem a ser passada, o contexto a ser aplicado com a performance, para os alunos.

Desperta-se assim um olhar crítico em cada um, para que saibam avaliar o que estava sendo feito. Pereira (2012) também aborda esse ponto quando fala que a performance irradia reflexão, e que sua dimensão crítica ocasiona em uma consistência da própria experiência, das vivências particulares. Seguindo esse objetivo, de percepção e crítica, é possível enxergar um domínio no qual a experiência se transmuta em forma. O autor explica que esse estudo em sala de aula, no nosso país, ainda é simples e carece de

maiores exemplos. Esse quadro poderá mudar se for apresentado um planejamento prévio do que será executado em sala de aula, como histórica, teoria, experimentação e pedagogia, que são elementos aplicáveis em qualquer outra matéria.

Esses elementos podem ser relacionados à performance, pois ela possui um amplo leque de possibilidade. Para cada um dos itens citados é possível aplicar de uma diferente forma, podendo contar uma história, experimentar, teorizar e ser pedagógico. Pereira (2012) fala da prática educativa, e sobre a busca por transformar e responder não somente ao ajuste dos indivíduos, ou a forma de sociabilidade, mas ao desejo de ativar sujeitos capazes de atingir novas formas de posicionamento, e de compreender o todo. A performance em sala de aula é, antes de tudo, um gesto, de reintegrar o indivíduo, o diferente, o próprio, no espaço do comum. Mostrar aos alunos esse novo olhar sobre o corpo e tudo o que está ao seu redor, é um dos meus objetivos dentro do processo da arte.

### **CAPÍTULO 3 – A ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO**

No presente capítulo exibimos a proposta de intervenção que norteou nossa prática de adaptação do gênero narrativo para o dramático, incluindo nossos objetivos, bem como a justificativa e metodologia que fundamentaram o projeto de intervenção.

Para melhor compreensão das atividades, reações e envolvimento dos alunos, acreditamos que conhecer o contexto e a história desse público discente se faz necessário. Portanto, apresentamos alguns dados históricos no percurso de reconhecimento e legitimação da Educação Fundamental II no contexto educacional brasileiro; assim como a caracterização da turma do 8º ano na qual foram realizadas as atividades de intervenção, com informações quantitativas e qualitativas, sobretudo, referentes à participação dos alunos nas atividades.

#### **3.1 DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

##### **3.1.1 Apresentação**

As atividades de leitura propostas em sala de aula foram realizadas com os alunos da turma do 8º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola da rede municipal de Imperatriz (MA), por meio de um projeto de intervenção que será detalhado a seguir.

Justificamos que a opção por esse público adolescente se deu em decorrência de minha experiência em sala de aula com o ensino fundamental e pela percepção das dificuldades observadas no que se refere à leitura e interação social dos alunos. Em razão disso, surge a necessidade de estimular o gosto do aluno pela literariedade por meio dos contos e do universo lúdico os quais permitem que os alunos interajam entre si, desenvolvendo o autoconhecimento, a comunicação e a autoestima.

Nossa proposta se fundamentou na concretização de atividades narrativas do gênero conto, destacando a fundamental importância do trabalho com esse gênero literário para a aprendizagem do aluno. Nas palavras de Bronckart (1999, p. 103), a apropriação dos gêneros é o mecanismo fundamental de socialização, de inserção práticas nas atividades comunicativas humanas. Devido a essa relevância, é que este estudo busca analisar e evidenciar como se dá o trabalho com os gêneros literários, por meio de uma análise funcionalista ressaltando a “forma-função” e a adaptação do gênero narrativo para o dramático.

Convém salientar que o avanço da referida temática se deu com estudantes que, em meio à sociedade letrada, estão organizados em seu cotidiano, com diversas atividades de uso da escrita, ou seja, desempenham a leitura de alguma forma, embora, com certas dificuldades. As pesquisas de Soares (2000) direcionam o conceito de letramento, e a assertiva de Marcuschi (2001) amplia esse entendimento, caracterizando práticas e eventos de letramento. Atrelamos a esse fato, os referenciais legais que norteiam o sistema de educação do Brasil. De acordo com o § 1º do Artigo 1º da Lei nº 9394/96 – (LDB) Lei de Diretrizes e Bases da Educação – pontua as normas que embasam a formação do aluno nas séries iniciais na perspectiva de formação dos sujeitos letrados.

Em síntese, consideramos que a formação de leitores proficientes é construída por um longo processo, fundamentado na persistência, constância, planejamento e mediação de atividades de leitura. Diante de tais argumentos, é

possível dizer que leitores letrados são pessoas que sabem usufruir dos diferentes tipos de “literaturas” sejam elas: artísticas, científicas, técnicas, didático-informativas, entre outras. Conforme a visão de Kleiman (1989), a compreensão do texto melhora significativamente quando o leitor estabelece objetivos e propósitos claros para a leitura ou quando isso é feito pelo professor que solicita a leitura de um texto.

Desse modo, a proposta desta pesquisa traz no seu escopo a dinâmica da ludicidade entre a leitura literária e o teatro, a qual proporciona ao aluno o olhar diferenciado de sentir, analisar, evocando o texto pelo exercício da memória e/ou da imaginação. Para tanto, o processo de intervenção se consolidou em 45min cada aula, as quais foram divididas entre as teorias e ensaios, conforme os planos de aulas pré-estabelecidos.

Consideramos assim, a possível ressignificação da leitura no contexto escolar, retomando o contato do aluno com a leitura a partir de um novo pacto. Segundo Zilberman (2009, p. 36) trata-se de estimular uma vivência singular com a obra, visando ao enriquecimento pessoal do leitor, sem finalidades precípuas ou cobranças ulteriores. Em razão de constatar que a leitura é necessariamente uma descoberta de mundo, resultando da imaginação e da experiência individual, cumpre deixar que este processo se viabilize em sua plenitude.

### 3.1.2 Justificativa

A opção pela temática ora apresentada surgiu mediante a observação das deficiências dos alunos no que se refere às práticas de leitura realizadas em sala de aula, que evidenciam o distanciamento do leitor ideal (o leitor proficiente), do leitor aluno (salvo exceções). Este aluno apresenta muitas dificuldades no ato de ler, que vão desde a decodificação ao processo de inferências. Em razão disso, surge a necessidade de incentivar a prática literária do aluno na perspectiva do professor mediador, por meio dos contos e do universo lúdico os quais desenvolvem o autoconhecimento, a comunicação e a autoestima.

Ressaltamos ainda que, o ensino da literatura, por meio da escrita, teatro e oralidade, possibilita o aprendizado e a formação de leitores literários

que poderão dialogar com os diversos níveis de textos. Sabemos que é uma temática bastante discutida na atualidade, mas consideramos que se trata de um assunto passivo de vários olhares.

De antemão, optamos por realizar essas atividades de leitura por meio dos gêneros literários: conto e teatro, como já previsto nos PCNs - língua portuguesa - ensino fundamental, para que os alunos pudessem ter contato de forma mediado com diferentes textos. Instigando assim, o interesse desses alunos pela leitura de diversas formas, oportunizando ainda o reconhecimento da importância da prática de leitura em nossa sociedade.

### 3.1.3 Objetivos

Para desenvolver esta pesquisa, procedemos a uma revisão literária, de modo que estimule e desenvolva habilidades de leitura e escrita aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Mariana Luz, localizada na cidade de Imperatriz do Maranhão, com a pretensão da adaptação do gênero narrativo para o dramático.

Dessa forma, buscamos, como objetivos específicos: desenvolver a oralidade, escrita, expressão corporal, proatividade, socialização e criatividade dos alunos, conforme as competências e habilidades da Base Nacional Curricular Comum para a Língua Portuguesa.

Assim também como, desenvolver habilidades ortográficas e gramaticais por meio da leitura e produção textual, estimular a valorização da literatura como formas de manifestação cultural e compreensão do mundo e de si mesmo, diminuir as possíveis carências de leitura e escrita apresentada pelos alunos.

### 3.1.4 Metodologia

A metodologia utilizada neste estudo constitui-se no método qualitativo/quantitativo descritivo realizado por meio da aplicação de questionários com perguntas objetivas e subjetivas, a fim de conhecer melhor a realidade dos estudantes da Escola Municipal Mariana Luz, que atende a uma

clientela de 472 alunos residentes na cidade de Imperatriz do Maranhão, sendo distribuídos em 12 turmas. Os instrumentos empregados para a coleta de dados da pesquisa e a investigação que envolveu 32 alunos do Ensino Fundamental (8º ano), nos permitiram ter uma visão ampliada acerca da relação dos estudantes com a leitura.

Nesse viés, com efeito, a pesquisa realizada será de cunho exploratório definido como aquela que envolve o levantamento bibliográfico por intermédio do questionário com pessoas que tiveram ou têm experiências práticas com a temática a ser compreendida, ponderando, dessa forma, a análise de exemplos que estimulem tal concepção. Em seu aspecto operacional, o estudo inicia-se mediante a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, os questionários foram elaborados e aplicados no período de fevereiro a março de 2019.

Enfatizamos também, a importância do texto literário como fonte de reflexões e estilo de cada autor escolhido, a história do teatro e a formatação desse projeto de trabalho no ambiente escolar como foco de ação pedagógica. Desse modo, torna-se necessário sintonizar atividades práticas, como a arte cênica, em benefício do progresso de um cenário de aprendizagem semelhantemente a um espaço sociocultural dinâmico e atualizado com os movimentos de transformação do desenvolvimento literário em sua vasta abrangência interpretativa.

Desenvolvemos a pesquisa em etapas, conforme a descrição a seguir: inicialmente aplicamos um questionário socioeconômico e cultural com o propósito de conhecer a realidade do aluno. Em seguida foram ministradas 10 aulas de 45 min, a fim de esclarecer os conteúdos específicos abordados na pesquisa – elementos da narrativa, conto e teatro. Em seguida, a professora solicitou que os alunos pesquisassem e lessem contos de sua preferência a fim de se chegar aos quatro contos escolhidos.

A princípio surge o primeiro impasse, os alunos insistiam que deveriam fazer algo engraçado, contudo, após algumas conversas e negociações, explicamos que o trabalho não poderia ter somente essa tônica. A turma sugeriu então que pelo menos dez contos fossem colocados no quadro para lerem em casa. Dado o tempo necessário para que todos pudessem ler, chegamos a uma decisão democrática, os alunos escolheram dois contos e a professora mais dois.



Com os contos escolhidos, a turma foi dividida em quatro grupos, em cada duas aulas, lemos os contos por meio de leitura compartilhada. Os detalhes de discussões e dúvidas foram apresentados nos resultados. Deixamos bem claro que os alunos, no momento da adaptação, poderiam alterar o texto, reforçamos a ideia que seriam “autores” – leitores e autores do texto. Mais uma vez explicamos acerca da estrutura do texto teatral e os benefícios de atuarem.

Para tal, ressaltamos que a modalidade teatral é compensadora em resultados que demonstram o entusiasmo ocasionado pelas crianças e adolescentes ao realizarem tais atividades, nas quais se observam os efeitos céleres que visivelmente aparecem em todas as áreas – afetivas, ativa e intelectual. Nessa abordagem, Maria Antonieta Cunha lembra o poder clínico do teatro:

Aperfeiçoa a leitura, corrige a pronúncia, desenvolve a memória, estimula o senso crítico e artístico. Além disso, é ótima ocasião de socialização: o aluno se desinibe e, orientado pelo professor aprende a trabalhar, a criticar e receber críticas pertinentes, a valorizar e estimular o trabalho alheio, porque, no teatro, o que conta é o conjunto homogêneo, nivelado (CUNHA, 2003, p.136).

A mediação entre os conteúdos propostos e a aprendizagem do aluno se desenvolve a partir das ligações que o tema terá com a experimentação de cada um. Dessa forma, registramos os avanços e as dificuldades individualmente. Esse planejamento se insere na abordagem qualitativa, como destaca Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) ao dizer que “as escolas e especialmente as salas de aula, provaram ser espaço privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo”.

Ao tratar da formação dos estudantes e acompanhar o seu envolvimento nas atividades, as anotações em um diário de aula com o progresso de cada um, teve o intuito de reavaliar a prática de intervenção. Ainda em consonância com os postulados de Bortoni-Ricardo (2008, p. 35), “uma pesquisa qualitativa que no microcosmo da sala de aula, se volte para a observação do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, registra sistematicamente cada sequência de eventos relacionados a essa aprendizagem”.

Destacamos os quatro contos selecionados pelos alunos: “A roupa nova do rei” de Hans Christian Andersen, “Uma vela para Dario” de Dalton

Trevisan, e os dois escolhidos pela professora “Conto de Escola” de Machado de Assis, e “Feliz aniversário” de Clarice Lispector.

Com o surgimento de algumas dúvidas, os alunos realizaram novas leituras. Para tanto, planejamos mais aulas, sendo essas, em sua maioria, em duas horas aulas. Desse modo, as aulas perfizeram um total de 20<sup>4</sup> e tiveram duração de dois meses e meio, mais precisamente, no início na segunda quinzena do mês de fevereiro de 2019 e finalizando na primeira quinzena do mês de abril do mesmo ano.

No segundo semestre de 2019 os ensaios começaram em dias combinados com a professora e de acordo com a decisão de todos, fora da sala de aula, mais precisamente no refeitório. Assim, ficou acordado que nenhum grupo poderia ver o ensaio do outro, a fim de valorizar o elemento surpresa. No quesito organização, critérios de avaliação foram pré-estabelecidos, a saber: encenação, entrosamento, colaboração e criatividade. Portanto, cada grupo ficou responsável para trazer os objetos que precisariam para compor o cenário da peça. O encerramento do projeto ocorreu com apresentação das peças em fevereiro de 2020, momento em que nos confraternizamos.

Os recursos empregados para o desenvolvimento das atividades de leitura foram textos impressos, quadro branco, pincel, caderno pequeno (diário de aula), aparelho de som, retroprojetor de multimídia (Datashow), áudio de música pré-selecionada e telefone celular.

### 3.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA COLABORADORA

O projeto pedagógico proposto foi realizado na escola da rede municipal de Imperatriz (MA) Mariana Luz, que atende a modalidade de ensino fundamental do 6º ao 9º ano em tempo integral com 429 alunos matriculados distribuídos em 18 turmas, possui educação especial e ainda, a educação de Jovens e Adultos (EJA) no período da noite, com 98 alunos matriculados no ano corrente da pesquisa, em 2019.

---

<sup>4</sup> Em anexo, constam dez planos de aulas.

A comunidade da área escolar é formada em sua maioria por trabalhadores autônomos, servidores públicos e pessoas com baixo nível de escolaridade. Os moradores do bairro que compõem a sua clientela apresentam, nitidamente, pouca assistência do estado/município na garantia dos direitos à cidadania. Algumas ruas apresentam problemas quanto à falta de pavimentação asfáltica, esgoto sanitário, também falta à população segurança, moradia digna, alimentação e assistência à saúde; conseqüentemente, todos esses problemas atingem diretamente no convívio social dos membros da escola com maior visibilidade. Um número significativo vive da renda do programa – Bolsa Família.

A infraestrutura da escola é composta por cozinha, refeitório, sala para a diretoria, sala para os professores e sala de atendimento especial, não possui biblioteca, laboratório de ciências, sala de leitura e quadra de esportes. As dependências e os sanitários da escola são acessíveis aos portadores de deficiência e há equipamentos como aparelhos de DVD, impressora, copiadora, retroprojetor de multimídia, televisão, internet banda larga e computadores de uso administrativo. A organização da escola é feita por 60 funcionários ao total.

A escola possui uma sala para o atendimento educacional especializado (AEE) que é um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2088). Com média de 1 aluno por turma, atendidos por uma psicopedagoga.

A Prefeitura, por meio do Departamento de Nutrição da Secretaria Municipal de Educação, SEMED, oferece um cardápio diversificado e nutritivo aos alunos, de acordo com pesquisas e levantamentos de aceitabilidade da merenda escolar feitos recentemente. Para a conclusão do cardápio foram realizadas análises nutricionais, para averiguação de nutrientes que não podem faltar na alimentação dos alunos, como carboidrato, proteína, vitaminas e lipídios.

Assim, o cardápio base contempla três refeições salgadas e duas doces durante a semana. Segundo Suelem Queiroz “Precisamos dividir os alimentos, para não ficar enjoativo e o custeio ficar dentro do orçamento. Além de refeição salgadas como arroz, cuscuz, carne e complementos, serve-se os lanches

doces, que entra os biscoitos com suco, canjica e frutas” – explicou a nutricionista. O espaço reservado ao lanche – refeitório - é grande, organizado e bem arejado, com mesas e cadeiras novas. Todo esse cuidado é fundamental, visto que a alimentação é um fator valioso para o aprendizado do aluno.

### 3.2.1 Caracterização da turma

A turma do 8º ano da Escola Municipal Mariana Luz é composta por 32 alunos no total, desta contagem, 18 são meninas e 14 são meninos, estando na faixa etária dos 12 aos 14 anos. Os alunos e as alunas, na sua maioria residem no próprio bairro da escola ou em suas adjacências e são provenientes de famílias com poucos recursos financeiros, o que também reflete no dia a dia da instituição, uma vez que a carência de materiais escolares é frequentemente observada.

Por falta de oportunidades, os pais dos alunos possuem baixa escolaridade e atuam em suas profissões como: empregados em fábricas, supermercados, autônomos, catadores, domésticas e donas de casa, acentuando a percepção de que a maior parte possui o ensino médio incompleto ou apenas o ensino fundamental.

Ainda sobre a análise dos alunos, de modo geral, são participativos, criativos e comunicativos, realizam as atividades demonstrando dificuldades nas tarefas desenvolvidas em sala de aula, pois a turma é agitada e se perdem com facilidade durante as atividades. O fato das salas não serem climatizadas, talvez contribua para a não tranquilidade da turma.

Embora a turma seja agitada, como mencionada anteriormente, houve uma significativa colaboração de todos. Provavelmente, porque no início do projeto a professora explicou como seria o trabalho, solicitou permissão dos responsáveis, enfatizando que poderiam deixar de participar, se assim o desejasse. No entanto, todos aceitaram a proposta e se empenharam na execução desse projeto. Notoriamente, percebemos que os docentes ficam motivados quando propomos algo diferente no planejamento da aula.

Portanto, nessa etapa escolar, o mais importante é construir diversas aprendizagens de forma lúdica, por intermédio de ações pedagógicas que envolvam a música, a dança, o desenho, o teatro e outras atividades, a fim de desenvolver as habilidades necessárias para a aquisição da linguagem oral e escrita, ou seja, aquilo que os alunos necessitam nesta idade: ler e escrever.

## **CAPÍTULO 4 – EXPERIÊNCIA DE LEITURAS EM SALA DE AULA - RESULTADOS E DISCUSSÕES**

No presente capítulo, apresentamos os relatos de resultados e discussões decorrentes dos episódios de nossa experiência nas atividades de leituras realizadas em sala de aula. Na abordagem, serão retratadas as reflexões durante as atividades exercidas, sob a luz dos referenciais teóricos anteriormente desenvolvidos, de mesmo modo, no que concerne a postura do professor-pesquisador quanto à maneira de utilização das estratégias metacognitivas de leitura aplicadas na construção da adaptação pedagógica do gênero conto para o teatral, além das atividades propostas, os materiais produzidos pelos alunos, gráficos mediante aos resultados produzidos pelo questionário, fotos, caderno de anotações e diários, também serão apresentados.

Para tanto, empregaremos várias avaliações, isto é, a avaliação das propostas e condução dessas atividades, bem como avaliação da participação dos alunos nas atividades de leitura. Assim, ressaltamos a observação de aspectos positivos e os que necessitam de uma melhoria em projetos pedagógicos posteriores, já que este se trata de uma prática inserida na rotina de sala de aula, em constante desenvolvimento.

### **4.1 PROCESSOS DE INTERVENÇÃO: PRIMEIRO RELATO**

A pesquisa-ação contempla um dos objetivos do PROFLETRAS apoiada em seu regimento, no art. 1º, que assevera: “O Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional [...] visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no ensino fundamental, com intuito de

contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País” (CONSEPE, 2012, P.2). Assim, acreditamos que o processo de intervenção é importante para a formação dos conhecimentos de professores e alunos, já que tem muito a contribuir com o ensino de leitura literária por meio de uma metodologia eficaz e na produção de informações capazes de melhorar a qualidade do ensino.

Em primeiro plano, a abordagem do tópico exposto constitui-se no relato descritivo das primeiras aulas realizadas no projeto de intervenção, no qual demonstra o perfil da turma e a observação das expectativas dos alunos frente ao desenvolvimento do referido trabalho. Destarte, explicamos que, a ideia deste projeto surgiu com o propósito de despertar nos discentes, o interesse pela leitura, simultaneamente ao aperfeiçoamento das habilidades de escrita e oralidade. Assim, justificamos que o Teatro seria uma excelente oportunidade para conhecer tal suporte pedagógico, de modo que outras potencialidades como a poética, visão de mundo, repertórios, interatividades, etc. também fossem trabalhadas neste mesmo cenário.

Diante dessa breve introdução, ressaltamos que responsabilizar-se com a ação de ler no espaço de ensino-aprendizagem é ser constantemente provocado a enfrentar e mudar o quadro do sistema educacional da rede pública, haja vista que a sua composição evidencia estudantes que não atendem às exigências dos níveis mais avançados de compreensão crítica, nem revelam apropriação dos gêneros em questão. Esse fator reforça, portanto, a importância deste projeto e o estudo da estrutura narrativa do gênero conto, no qual foi estabelecido em um primeiro momento para dar ênfase e fundamento a estudos que viriam a ser trabalhados posteriormente.

Ao iniciar esta sequência didática, percebemos que este primeiro contato foi relevante para que o aluno conhecesse melhor as partes da narrativa – narrador, as vozes dos personagens, o enredo, o clímax-, entre outros. Logo em seguida, no decorrer da identificação finalística desse gênero, os alunos exploraram contos cômicos, próprios para suas idades, no entanto, intervimos para que outros tipos de contos também fossem contemplados e considerados foco de nossa atenção, levando em conta não somente o riso, mas o ensinamento, a linguagem do autor e a perspectiva da visão de outras épocas.

Em outro plano, faz-se pertinente a introdução do gênero dramático que se iniciou ao explicarmos aos alunos a importância da atividade teatral para o

aprendizado que se constitui na proposta feita. Com a finalidade de diagnosticá-los, a aula se desenvolveu com algumas perguntas, como: “Quem gosta de teatro?”, “Quem já foi ao teatro e com que frequência?”, “Quais peças assistiram?” e “Quem nunca foi ao teatro? Por quê?”, a maioria dos alunos respondeu que gosta de teatro, embora tivessem ido bem pouco – uma ou duas vezes.

Diante disso, um número bem significativo dos alunos informou que nunca tinham ido, que conheciam apenas o teatro escolar que acontece no pátio da escola uma vez ao ano. Outros, porém, disseram que assistiram no único teatro da cidade Ferreira Gullar, os saraus literários das escolas, e os demais informaram que foram ao teatro da Feira do Livro – SALIMP, promovida pela Academia de Letras de Imperatriz, que acontece no Centro de Convenções da cidade, evento que ocorre uma vez por ano e as escolas são convidadas.

Nesse aspecto, colocamos em evidência que uma história pode levar o leitor a uma viagem contada por um narrador, mas que por meio da encenação teatral daríamos vida às ações dos personagens. Isso é possível por meio do gênero dramático, já na comédia grega as histórias visavam o riso do espectador, eram formas engraçadas de perceber a vida chamadas sátiras. As obras satíricas lidavam com o tema mitológico de forma cômica.

Na esteira dessa discussão, contamos sobre a história do teatro ocidental que tem origem na Grécia e tinha como finalidade mostrar os ritos em honra a deuses, como Dionísio que era considerado o Deus do Vinho. Os ritos religiosos eram realizados na cidade que havia o festival dionisíaco – um festival para escolher a peça mais trágica, os gregos tinham grande simpatia pela tragédia e os alunos demonstraram bastante interesse à história do Teatro.

Dessa forma, também explicamos sobre o termo dramático, que designa o gênero literário em estudo. Esse termo deriva da palavra da língua grega, drama, e significa “ação”. Assim, a principal característica do gênero dramático é a ação dos personagens de uma história de modo encenado, em um cenário específico. Mencionamos o uso de máscaras por um grupo de atores que entravam em cena para representar a moral da sociedade da Grécia Antiga. As

Máscaras trágicas mostravam expressões tristes ou de dor, enquanto as máscaras cômicas eram sorridentes ou olhando de lado.

Não poderíamos deixar de mencionar o teatro na Renascença, pois este se desenvolveu com grande amplitude humanística, com destaque para o teatro inglês, em que aparece um dos maiores nomes da literatura universal: William Shakespeare. Perguntamos a eles se conheciam a peça Romeu e Julieta, a maioria disse que sim e que gostavam da temática abordada: o amor impossível. Enfatizamos a história de amor entre dois jovens que têm uma rivalidade entre suas famílias e que a trama se passa na cidade de Verona entre – Montecchio e os Capuleto. Mostramos por meio de vídeos algumas cenas de uma peça escolar para fins de exposição e exemplificações do conteúdo.

Após essa explanação, partimos para a estrutura do texto teatral e assim informamos que uma peça teatral é dividida em atos, os quais são subdivididos em cenas, já o texto de uma peça teatral é composta por diálogos e rubricas. Estas são as indicações cênicas, não ditas na representação, mas que servem para orientar o ator do modo de como ele deve agir, ou seja, são orientações a serem seguidas. Um modelo de uma peça escolar foi apresentado, a fim de que todos tirassem suas dúvidas, se porventura ainda tivessem.

O texto teatral, portanto, é um texto narrativo que dispensa o narrador, uma vez que no teatro a história não nos é contada, mas “mostrada” pelos atores com as representações dos personagens. Em virtude da falta do narrador, o diálogo constitui-se no elemento determinante da ação dramática. O texto teatral encenado exige elementos como o cenário, luz, figurino, maquiagem, gestos, movimento, etc. No texto teatral escrito, esses elementos estão presentes nas rubricas, que aparecem em letras de tipos diferentes, em itálico, por exemplo.

Nesse momento, um grupo apresentou uma dúvida, se poderia colocar o narrador na peça, porque acreditavam que ia ficar bem explicado para o público, além do mais, tinham dúvida de como iam apresentar os pensamentos de Dona Anita, personagem do conto Feliz aniversário, se não fosse por meio do narrador. Então, entendemos os argumentos e decidimos que poderiam ficar **a** vontade para fazer essa escolha.



Demos um prazo de um mês para que os grupos mais uma vez lessem seus contos e trouxessem no dia marcado a adaptação do gênero narrativo para o dramático. Salientamos também que os alunos poderiam acrescentar ou retirar partes do texto original de modo que todos de alguma maneira se encaixassem na parte da encenação. Nesse ponto, os alunos mencionaram que os participantes mais tímidos seriam figurantes ou narradores. Assim, aproveitamos a oportunidade para dizer que o teatro é uma excelente ferramenta para se trabalhar a timidez e oralidade.

Encerramos a aula perguntando qual a importância do teatro para a história da humanidade. Uma aluna respondeu que qualquer assunto, sério ou divertido, pode ser trabalhado por meio da encenação e era isso que os antigos faziam, ou seja, exploravam o teatro para ensinar, catequizar e para o divertimento. Notadamente, percebemos que os alunos manifestavam-se cada vez mais entusiasmados para dar continuidade ao projeto.

#### 4.2 ATIVIDADES DE LEITURA E PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

Neste seguimento, apresentamos as considerações feitas pelos alunos, bem como suas experiências ao longo das atividades realizadas. Enfatizamos em primeira instância, que o desenvolvimento das práticas de leitura para a formação de leitores críticos consiste em possibilidades pedagógicas utilizadas para despertar a motivação do estudante (leitor) pela descoberta dos múltiplos sentidos, pelo diálogo e desvendamento dos elementos implícitos em um texto lido, os quais foram trabalhados em sala de aula e serão discorridos a seguir.

De acordo com a concepção interacional de Koch (2014), os sujeitos são vistos como construtores sociais e os textos apresentados passam a ser considerados como “o próprio lugar da interação, os interlocutores envolvidos nesse processo são vistos como sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos” (KOCH, 2014, p.173).

À vista disso, após a distribuição dos textos impressos, iniciamos a leitura do conto “Uma vela para Dario” com base no postulado metodológico do autor Koch, então, discutimos com os alunos que transitaram por meio de

reflexões sobre o conto, para interlocutores ativos na construção do processo de sentido para o texto, como para si mesmos.

A constatação desse acontecimento se deu a partir de questionamentos dos alunos sobre a falta de solidariedade da população que “socorreu” Dario, sentimentos como impunidade ao revelar que os objetos do personagem estavam sumindo, risadas quando Dario já com o corpo quase dentro do carro é retirado, porque ninguém se compromete em pagar o táxi, e também tristeza, porque diante das pessoas que o rodeavam, apenas um único “menino de cor” mostrou solidariedade com o protagonista.

Como já nos informa Kleiman (2007), Soares (2000), Zilberman (2000) e outros pesquisadores da área, esse quadro expressivo denota a pertinência da interação entre o texto e leitor e a relação entre o professor e aluno ao refletir sobre a mensagem repassada pelo autor. Entre tantas outras maneiras, a leitura ocasiona o aprendizado até mesmo quando há indagações quanto à linguagem utilizada pelo autor, o que foi o caso da palavra “rabcão” que estava presente no texto e causou dúvidas quanto ao seu significado, fazendo com que os alunos a sublinhasse. Dessa forma, é possível perceber que durante a prática dessas atividades, os resultados referentes ao conhecimento que podem ser obtidos, sempre serão efetivos.

Nesse viés, esse método ainda pode ser enriquecido com a relação da realidade social contemporânea do ambiente em que os alunos se inserem no ato de despertar o conhecimento prévio do aluno durante a interpretação da leitura. Assim, especificamente no caso do conto relatado, os alunos refletiram que as atitudes de desonestidade e falta de solidariedade, são comuns em nosso dia a dia.

Logo, os alunos sugerem fazer modificações no texto, bem como mostrar que alguns curiosos além de não prestarem socorro ao personagem, fazem vídeos e “*selfies*” para postarem nas redes sociais, percebemos que o grupo tenta intensificar o drama de Dario, associando dessa forma, acontecimentos e fatos reais com o texto. A partir desta análise crítica, ponderamos a presente mobilização de valores individuais na construção dos sentidos, a experiência subjetiva do aluno e a necessária interação da relevância da leitura em nossa sociedade como formação de pessoas autônomas e críticas.

Inferimos, portanto, que essa concepção destaca que ler é um ato de produção e apropriação de sentido, visto que no processo de compreensão é preciso considerar o leitor e os seus conhecimentos, e estes são diferentes de um leitor para o outro. É preciso então, aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação ao mesmo texto.

Compreender um texto exige habilidade, interação e trabalho. Como uma ação sociocognitiva, a compreensão é uma forma de inserção no mundo, um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro, dentro de uma cultura e de uma sociedade (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

Afirmamos desse modo, que a presente pesquisa se alinha aos parâmetros efetivos de estratégias metacognitivas de leitura e ratifica o pensamento de que lidar com as práticas de leitura em sala de aula que atendam ao propósito de formar leitores proficientes, é uma tarefa que não se finaliza em uma única alternativa e requer preparação contínua, aprofundamento teórico e coragem para assumir as implicações que envolvem tal ação.

Em continuidade com as atividades de leitura, começamos a aula distribuindo o conto “A roupa nova do rei”, em seguida falamos acerca da biografia do autor, os alunos não conheciam a história, nem o autor, embora seja um conto bem antigo (1837). Somente o grupo que escolheu o conto conhecia a história. Iniciamos a leitura silenciosamente e depois compartilhada. Como de praxe, solicitamos que todos sublinhassem as palavras que desconheciam e no quadro os vocábulos foram colocados: forasteiros, tecelões, alforjes e teares, por meio de consulta do dicionário e internet as palavras foram elucidadas.

A princípio, percebemos que foi o conto que houve maior participação dos alunos. Disseram que no primeiro parágrafo, por ter uma vaidade em excesso, um rei em vez de cuidar do bem-estar do povo só se preocupava com sua aparência e vestes. E que dois homens que passavam pela cidade souberam disso e logo armaram uma cilada para extorquir riquezas do rei para dar-lhe uma lição. Assim, perguntamos se este conto poderia ser aplicado aos dias atuais e os alunos responderam que sim, sem hesitar, quando o governo não aplica investimento público na educação, na saúde e em outros setores.

Nessa reflexão, os alunos enfatizaram que os vigaristas tiveram grande êxito: por estarem lidando com bajuladores e hipócritas. O rei querendo saber quem estava à altura do cargo que ocupava, aceitou o que os dois propuseram - fazer uma roupa com tecidos invisíveis que somente os sábios a veria. Nesse ponto, aplicamos mais um questionamento, por que é mais fácil seguir o grupo do que argumentar, informaram que as pessoas de pouca personalidade tendem a não enfrentar os que ocupam cargos mais altos, no caso do conto, não queriam passar por tolos, além do prestígio social que visavam.

O rei também foi citado como uma pessoa de personalidade fraca, primeiro porque só se preocupava com a aparência, segundo porque preferiu mandar o conselheiro ir ver sua roupa a ir ele mesmo. Por ter receio de não ver nada e também chegar à conclusão de que não estaria apto a ocupar o cargo de rei. Quando os ministros do palácio voltaram do ateliê, perceberam que quanto mais elogiavam, mais demonstravam que eram sem caráter.

Dessa forma, os delinquentes perceberam que o plano estava dando certo e lançaram a última proposta, talvez aquela que mais envergonharia o rei, que ele desfilasse para que o povo também apreciasse tamanho luxo e beleza. Enfatizaram sobre o cúmulo da hipocrisia do rei quando este ofereceu aos impostores a honrosa condecoração da ordem dos cavaleiros da alta-costura

E o conto encerra com a farsa sendo desmascarada por uma criança que não estava comprometida com todo aquele jogo de manipulação e teve a coragem de afirmar que o rei estava nu. Ao final da discussão assistimos a um vídeo em animação com a história da Roupa nova do rei e posteriormente em outra aula, a turma respondeu a atividade proposta.

Com o prosseguimento da leitura dos textos, pedimos inicialmente que o conto “Feliz Aniversário” de Clarice Lispector fosse lido em casa, já que estruturalmente, este conto é relativamente longo e em seguida, na sala de aula, demos prioridade à leitura compartilhada, com a intenção de praticar a oralidade do aluno. Quando começamos as discussões acerca do conteúdo, também houve dúvidas sobre o significado de algumas palavras, apresentadas em seguida.

De início, falamos acerca da biografia da autora, suas contribuições para a literatura brasileira, assim como suas características literárias e o motivo porque é considerada uma escritora de difícil compreensão. Além de

destacarmos o seu estilo, tais como: os textos se focalizam no inconsciente, os sentimentos e sensações dos personagens são considerados muito importantes. A obra de Lispector apresenta características intimistas, o indivíduo, com suas inquietações e sua intimidade, é peça fundamental.

Por conseguinte, nos primeiros parágrafos, os alunos perceberam que havia um clima de desarmonia entre os familiares que estavam ali para festejar o aniversário da matriarca, e simultaneamente, um jogo de aparência versus essência, percebidos pela insatisfação entre as noras da aniversariante que pareciam estar ali mais por obrigação do que prazer. Outro fato pontuado pelos alunos, diz respeito à riqueza de detalhes que a autora traz para sua obra, por meio do uso de inúmeros adjetivos e explicações.

Por hora, fazíamos um paralelo entre o conto Feliz aniversário e o conto A nova roupa do rei, a fim de que os alunos percebessem que o autor deste não trabalhou intensificamente com o psicológico dos personagens, enquanto que em Clarice, isso foi bastante explorado, e que o narrador em Feliz Aniversário é inconsciente, ou seja, ele tem conhecimento do pensamento e das emoções dos personagens. E assim, pedimos que os alunos apontassem passagens que mostrassem que o narrador vasculhava o íntimo dos personagens. Algumas passagens foram citadas como: "(...) a nora de Ipanema pensou que não suportaria nem mais um segundo mais a situação de estar sentada defronte da concunhada de Olaria". Todavia, os exemplos mais citados se deram em torno da aniversariante que se apresentou num turbilhão de pensamentos.

Na passagem, "a nora de Olaria, depois de cumprimentar com cara fechada aos de casa, aboletou-se numa das cadeiras e emudeceu, a boca em bico, mantendo sua posição de ultrajada." A palavra "aboletou-se" causou estranhamento em alguns alunos, no entanto, um outro perguntou se a palavra citada se referia a sentar-se, deduzindo tal significado pelo contexto. Informamos que a compreensão estava correta. Por vezes, usamos o dicionário como na palavra seguinte da mesma passagem: "ultrajada", que significa: insultado, ofendido, infamado, difamado, afrontado, vilipendiado.

Após esta observação, continuamos a provocar a criticidade do aluno por meio de perguntas propositais, como por exemplo, por que Zilda, a filha que preparou tudo, apressou-se tanto para adiantar o expediente? Alguns

disseram que como ela estava sozinha nos preparativos não queria se atrasar. Por outro lado, outros mencionaram que era para tudo acontecer e acabar logo.

Ainda nessa estratégia de provocar o pensar e a resposta, incitamos um olhar para a maneira que todos se comportavam e conversavam. Agiam com naturalidade ou tudo parecia um jogo teatral que por vezes deixavam transparecer o esforço que faziam por estar ali. Então, alguns arriscaram responder que a idosa parecia estar abandonada, inerte na cabeceira, já que ninguém entre os convidados lhe dava atenção ou mesmo uma simples conversa. Os presentes de Dona Anita também foram ressaltados como uma marca de descaso e falta de afeto para com a matriarca, totalmente excluída da sua própria festa e que as falas eram vazias, apenas para quebrar o gelo daquele ambiente pesado e hostil. Enfatizaram a expressão “parecia oca”, para justificar a tristeza da aniversariante.

No parágrafo em que Clarice Lispector mais uma vez usa a técnica de introspecção psicológica, talvez a mais profunda desse conto, chamamos mais uma vez a atenção do aluno para que esse percebesse o quanto a autora vasculha o interior das personagens para trazer ao leitor um quadro deprimente de como D. Anita vê sua família e lembra-se do passado, de como tinha tudo para ter dado certo, mas não deu. “Oh o desprezo pela vida que falhava. Como?! Como tendo sido tão forte pudera dar à luz aqueles seres opacos, com braços moles e rostos ansiosos?” (p. 60).

Pedimos então para que eles pensassem nos adjetivos referendados: opacos, moles e ansiosos. Não souberam responder ou fazer uma análise mais profunda, apenas falaram do significado de “opaco” como sem brilho, em “moles” disseram que eram moles para enfrentar a vida e em “ansiosos” que tinham ansiedade, mas não fizeram uma relação possível de leitura nas entrelinhas, estabelecendo uma relação entre as palavras citadas e as ações e personalidades de seus entes. Portanto, não souberam reconhecer elementos implícitos e fazer inferências.

As arguições foram necessárias porque criamos um espaço no qual foi possível a reflexão de ideias e, assim, mostrar as possibilidades que o aluno deve percorrer para compreender os sentidos implícitos no texto. Como trabalhamos também os tipos de discursos: direto, indireto e indireto livre, anteriormente, ressaltamos o momento em que o narrador pergunta por

Rodrigo, neto preferido de D. Anita para exemplificar o discurso indireto livre: “Rodrigo, o neto de sete anos, era o único a ser a carne de seu coração, Rodrigo, com aquela carinha dura, viril e despenteada. Cadê Rodrigo? Rodrigo com olhar sonolento e intumescido naquela cabecinha ardente, confusa. Aquele seria um homem”.

A partir do parágrafo que a aniversariante cospe no chão, os alunos enfatizaram que se tratava do início de um conflito, visto que aquela ação da idosa foi o primeiro sinal para chamar a atenção de todos, mas logo a filha Zilda a repreende. Comentaram que mais uma vez D. Anita continuava seu monólogo interior, só que agora com mais força como se quisesse explodir, pois a raiva a sufocava. Após pedir vinho e o jogo social continuar: “Vovozinha, não vai lhe fazer mal?” Retrucou a neta, tendo como resposta a explosão da idosa com xingamentos e ofensas para os que ali estavam. Os alunos afirmaram que se tratava do clímax da obra, já que era um momento de maior tensão.

Terminamos a análise mostrando que o filho José era uma espécie de mediador da paz, contornando as situações difíceis, ora com falas de voz alta, engraçadas e animadoras, ora com discurso improvisado, é ele quem conduz a música dos “parabéns a você”. E assim, a festa termina José meio constrangido de dizer até ano que vem, pois não sabia se a idosa estaria viva. Concluimos que a família só se encontrava nesse dia. Aproveitamos o momento para gerar uma reflexão sobre os idosos dos lares brasileiros.

Com o propósito de afastar qualquer reprodução da família descrita por Clarice Lispector, é necessário anular preconceitos relacionados à velhice retratados no conto, e transmitir uma representação de pessoa experiente aos idosos que também colaboram para a sociedade. Afinal, essa fase da vida pontua a sabedoria, experiência, fortes princípios de família e a longevidade. O principal ambiente de influência para o contato com os idosos e as suas contribuições, está no núcleo familiar em que devem ser tratados acima de tudo com amor, respeito e gratidão.

Conforme a sequência didática planejada, na seguinte aula, foram distribuídos para a turma, textos impressos do conto de Machado de Assis “Conto da Escola” para acompanhar a leitura em voz alta que seria feita. Durante o ato, pedimos que cada um sublinhasse as palavras que

desconheciam e para que as dúvidas fossem tiradas, a turma pesquisou por meio do dicionário e internet o significado de cada uma, a saber: *dous suetos*, boceta de rapé, pratinha, algibeira, azinhavrado e instava.

Justificamos que na prática de tal ação, a compreensão dos conceitos de texto, discurso e interdiscurso nessa perspectiva, proporciona um desempenho de maior produtividade. Nesse sentido, sobre o que versa Coracini (1995 p.17), o texto é um produto do processo discursivo, uma forma convencional consensualmente reconhecida de comunicação social. Este conceito denota a consideração de que o texto é mais do que uma liame de frases gramaticais corretas em que o sentido já é concedido a priori. Portanto, o texto é como uma unidade significativa em uso, uma materialidade discursiva, em que a análise implica nas condições de produção.

Inicialmente, os alunos notaram que o conto apresenta uma linguagem formal, por isso recorreram algumas vezes ao uso do dicionário, também pontuaram que contém muitos diálogos. Por outro lado, mencionamos que no texto dá-se também noção de tempo psicológico, além de apresentar algumas antíteses.

Apesar das dificuldades encontradas, aos poucos, comentários espontâneos a respeito do conto foram feitos, como: “Esse professor é muito ruim” no sentido de dizer que o personagem Policarpo, professor da escola no qual o conto relata, era cruel com seus alunos. Evidenciamos, dessa forma, que os alunos ampliaram seus conhecimentos: iniciavam uma leitura delimitada por uma ideia interpretativa na compreensão de um processo de instauração de sentidos, ou seja, um interpretar concebido como atribuição de sentidos que não existiam em primeiro plano.

Nessa linha de raciocínio, ressaltamos que a atividade de leitura em voz alta na sala de aula, pode ser utilizada como um procedimento apropriado para o professor distinguir as dificuldades em relação ao significado das palavras e conseqüentemente, a compreensão do texto por parte dos alunos, essa observação é reforçada por Chartier (2007, p.180) que assim expõe:

“Na verdade, o que foi criticado em relação à leitura escolar em voz alta era o ritual de ler apenas pequenos trechos do texto, uma criança de cada vez. Realmente, enquanto um aluno lia em voz alta, os outros o controlavam, lendo em silêncio. Para os alunos com dificuldades, ler diante dos outros era, às vezes, um suplício e, para



os bons leitores, escutar de novo aquilo que ele já tinha lido, era um tédio, um tempo perdido. Entretanto, a oralização é o meio mais eficaz para que o professor possa ver os procedimentos de leitura de uma criança, no momento em que ela faz sua leitura e não somente depois de ter lido: as divisões erradas das frases, as hesitações em certas palavras, os erros sistemáticos de decodificação dão boas indicações sobre as dificuldades apresentadas pelo texto para diferentes crianças, em todos os níveis (compreensão textual, conhecimento do léxico, domínio do código etc)”.

Diante disso, observamos que no momento da oralização da leitura, a possibilidade de identificar as dificuldades de domínio do código, erros de decodificação, conhecimento lexical e as más compreensões da leitura causadas por problemas patológicos relativos à linguagem, são viáveis. Logo, o processo de decodificação intervém na progressão da leitura proficiente e, conseqüentemente, na compreensão do texto, haja vista que para a realização de uma leitura proficiente, é necessário do controle decifrador associado à compreensão do material lido.

Em outro aspecto a ser descrito, tivemos a oportunidade de discutir que a literatura nos permite voltar ao passado e refletir acerca de costumes e comportamentos de épocas remotas. Desse modo, a história contada teve como contexto histórico, três grandes momentos para a história do Brasil: o fim do Império, a Abolição dos Escravos e a Proclamação da República. A literatura nos possibilita por meio do seu modo de ver a vida e o mundo, a função de documentar e registrar a história do nosso país, assim como o desenvolvimento do pensamento social a utilizar conceitos considerados adequados para a construção ideológica da nação ao fazer o uso de um conjunto de campos discursivos que se relacionam entre si e os poderes que expressam.

Vale ressaltar ainda que, a relação entre literatura e história é uma vertente essencial para a História Cultural, visto que, o plano epistemológico como esclarece Pesavento (2003) é analisado a partir de aproximações e distanciamentos entre a história e a literatura. Nesse sentido, discutimos sobre o emprego da imaginação, da ficcionalidade e do imaginário na escrita do texto histórico e literário.

Com o intuito de investigar o conhecimento dos alunos em relação à estrutura do texto, indagamos à turma qual seria o foco narrativo do texto, alguns alunos ficaram em dúvida se era o assunto central. Após explicarmos,

entenderam que é a maneira que o narrador conta a história e assim, responderam que o foco era em primeira pessoa e citaram como exemplo – “Naquele dia – uma segunda feira, do mês de maio – deixei-me estar alguns instantes na Rua da Princesa a ver onde iria brincar a manhã”. Esse fator evidencia a individualidade do sujeito ficcional com suas sensações, emoções e pensamentos. A adoção de determinada perspectiva afeta o modo como a história contada é interpretada por seus leitores, tornando-se assim, necessária para ser observada.

Em relação ao espaço geográfico, com facilidade a turma respondeu que a história se passou em uma escola e complementamos com a informação de que a cidade era o Rio de Janeiro em um tempo cronológico de 1840. Somente após esse primeiro contato, começamos a interpretar a história do texto. Ao discutir sobre o narrador Pilar, que lembra os fatos na época de quando era criança, identificamos que em algumas passagens o personagem está refletindo consigo mesmo. Assim, torna-se perceptível que Machado de Assis privilegia o monólogo interior em sua transcrição para a narrativa, isso significa que os pensamentos do personagem é um material fundamental para o desenrolar da trama.

A turma observou que os alunos do conto tinham medo do professor Policarpo, pois nessa época, a escola usava a palmatória como medida punitiva. Levantamos um questionamento perguntando se eles achavam que o autor quis denunciar esse método de punição ou quis somente retratar uma época. Obtivemos como resposta que as duas possibilidades eram possíveis, alguns contribuíram dizendo que não se podia mais usar palmatória, mas que a estrutura da escola era a mesma.

A todo tempo tentávamos provocar a reflexão do aluno, quando perguntamos sobre o medo que os alunos sentiram no instante que o professor entrou na sala, o narrador enfatiza que todos ficaram estáticos e os que estavam em pé permaneceram e em seguida sentaram. Uma aluna respondeu que fica mais difícil de aprender quando se tem medo do professor.

Ao avançar nas discussões, um aluno questionou que mal havia em receber um dinheiro porque ensinou o colega. Por outro lado, a maioria retrucou afirmando que Pilar deveria ter ensinado sem receber o dinheiro, mas sem refletir, aceitou. Estranhamente, ninguém comentou a atitude de

Raimundo por ter oferecido a “pratinha” a Pilar. Então, mais uma vez tivemos que intervir e perguntar. A resposta foi quase que unânime, não viram esse gesto como corrupção, pelo fato do professor ser tão ríspido e intolerante, que a proposta de Raimundo era justificável. Por outro lado, alguns se indignaram com Curvelo - o colega que delatou Pilar e Raimundo.

Ressaltamos que uma das características do autor é usar a ironia em seus textos e se eles encontraram esse exemplo. Uma aluna se manifestou e disse pelo modo que o autor se referiu aos amigos de Pilar: “(...) pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano”. Mais uma vez interpelamos para que percebessem qual o clímax do conto. A turma estava dividida, uns acharam que foi o momento que o professor bateu nas mãos de Pilar e Raimundo, outros mencionaram o instante que Pilar promete uma surra em Curvelo na hora da saída.

Ao final, a turma percebeu que embora Pilar gostasse de perder aula, era um menino bom, visto que logo esqueceu que fora duramente humilhado pelo professor e que perdera a moeda. Essa marca é justificada quando Pilar em vez de ir à escola, segue a banda de música e termina seu dia na praia da Gamboa. Contudo, ninguém fez menção que Pilar adulto termina a narrativa culpando o tambor que o distraiu, a ponto de esquecer o que ia fazer; “mas o diabo do tambor...”.

Em relação às adaptações, os grupos conseguiram em meio a algumas dúvidas transformar o gênero narrativo para o dramático, informaram acerca das alterações que fizeram: No conto Uma vela para Dario intensificaram o drama do homem, quando acrescentaram que alguém no meio da população fazia selfie a fim de colocar em suas redes sociais.

Já o grupo do conto Feliz aniversário, explorou a fala de um neto de D. Anita que reclama do sanduiche que está sem manteiga e joga com força em cima da mesa, com atitude de desprezo e falta de consideração com a tia Zilda. Portanto, aqui também há uma ideia de reforçar o que a autora quis mostrar: a maldade subentendida na forma da velhice e da vida. Os grupos A roupa nova do rei e Conto da escola optaram pelo texto original, ou seja, não fizeram alterações.

Após alguns meses de ensaios, ora com a professora, ora com os líderes de cada grupo, a culminância do projeto aconteceu na segunda quinzena de fevereiro de 2020. Embora alguns já tivessem tido experiência com o teatro, informaram que estavam nervosos. Todavia durante as aulas, ficou combinado que caso alguém esquecesse a fala, poderia recorrer ao improviso. Assim, as apresentações foram realizadas com entusiasmo e êxito. No final, houve uma confraternização e um momento de agradecimentos.

O projeto proporcionou maior aproximação entre professora e alunos, após aplicação de questionário sócio-cultural, conversas em grupos, observação de como agem, senso de responsabilidade, o ouvir, dar voz, tudo contribuiu para se conhecer melhor a história de vida do aluno, fator fundamental nesse processo de ensino-aprendizagem.

#### 4.3 DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Na presente abordagem, será versada a análise e discussão dos dados da pesquisa de campo realizada na Escola Municipal Mariana Luz, localizada na cidade de Imperatriz - MA. O estabelecimento citado atende a duas modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Supletivo e Ensino Fundamental no qual foi o foco de nossa pesquisa, consistindo na participação de 32 alunos do 8º ano, sendo desta contagem, 18 meninas e 14 meninos. A pesquisa de campo realizada teve início no dia 31 do mês de janeiro de 2019.

A partir desse contexto, com a finalidade de conhecer a realidade e o grau de assimilação dos alunos em relação à proposta feita, foi que se originou a relevância da aplicação do questionário para o desenvolvimento desta pesquisa de campo e, sobretudo, ao projeto. Portanto, após aplicar o questionário e analisar os dados, obtiveram-se os seguintes resultados expostos a seguir, na forma de gráficos.

##### 4.3.1 Questionário aplicado aos alunos

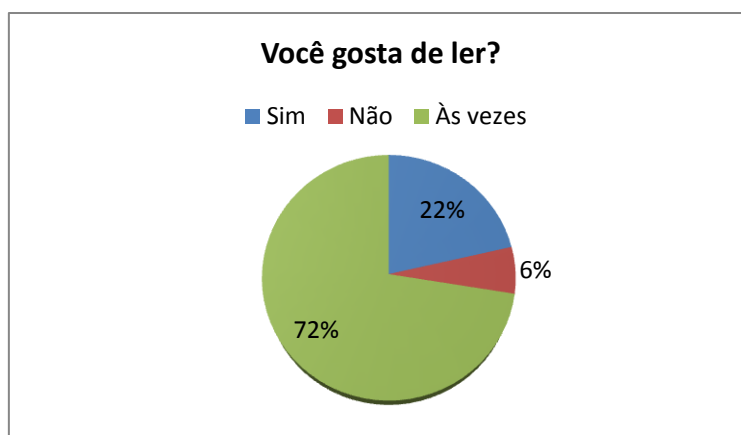
Em face da discussão a respeito da leitura, tendo em vista sua necessidade inexaurível, destacamos em primeira instância seus vários significados, que se revela entre outras coisas na multiplicidade de complementos que esta pode se originar. Esse fator decorre da evidência que ao falar em leitura, não se pode isolá-la e nem determinar que existam formas já estabelecidas do que é ler, de como se lê e do que se lê. E ainda, dizer que existem leituras boas e ruins, certas e erradas, convenientes e inconvenientes; leituras que educam e outras que não trazem nada de proveito para quem lê. Nesse momento, destacamos que: o que de fato existe, são leituras e leitores.

Diante disso, Sant'Anna (2000) no artigo publicado no Jornal O Globo contribui para esta reflexão e assevera que:

“Tudo é leitura. Tudo é decifração. Ou não. Depende de quem lê. Como ler a paixão se a paixão é quem nos lê? Um paisagista lê a vida de maneira florida e sombreada. Fazer um jardim é reler o mundo, reordenar o texto natural. O urbanista e o arquiteto igualmente escrevem, melhores ditos, inscrevem, um texto na prancheta da realidade. Um arqueólogo lê nas ruínas a história antiga. O astrônomo lê a epopeia das estrelas (...)”.

Observamos dessa forma, que Sant'Anna (2000) classifica a leitura de um modo abrangente e ultrapassa os limites estabelecidos do possível conceito criado para definir o que seria leitura e do que se deve ler para ser considerado um leitor de verdade. Nessa discussão, a leitura passa a ser um espaço de interação, uma forma de alimentar o mundo do sujeito com a abertura para novas formas de ler.

Destarte, tanto a leitura quanto o leitor também estão inclusos nesse processo contínuo de transformações no qual perpassam as sociedades, por isso torna-se indispensável à procura pela inserção de formas práticas leitoras dentro das salas de aula, os quais podem ser feitos reconhecendo e potencializando as leituras que já são realizadas pelos jovens alunos, quais sejam de livros impressos, gibis, revistas, jornais ou textos eletrônicos e é por intermédio dessa reflexão que surge a primeira indagação feita:



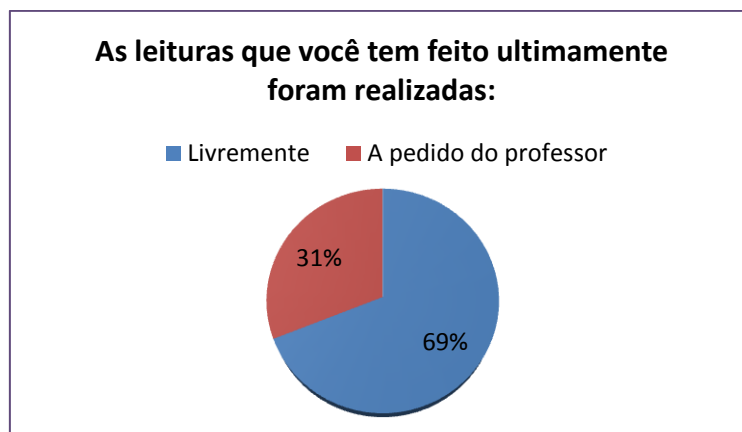
**Gráfico 1 – Gosto pela leitura**  
**Fonte:** Pesquisa de campo, 2019.

Ao analisar o gráfico exposto, constatamos os seguintes resultados: 72% responderam que sim, 22% disseram que às vezes e 6% que não, visto que preferem atividades mais dinâmicas. Isso demonstra que a maioria considera a leitura importante, mas nem sempre estão dispostos a ler, e os motivos são diversos, podem estar atrelados à falta de acesso às bibliotecas; incentivo familiar; preparo escolar na alfabetização, falta de um ambiente propício para estudar, falta de acesso à informática, entre outros, ao passo que outra parte, gosta de ler e acredita que independente de qualquer fator externo, tem-se a leitura como procedência de prazer, informação e conhecimento.

Por conseguinte, indaga-se também, a preferência de leituras dos alunos, sendo esta, uma pergunta subjetiva para que eles pudessem citar quantos gêneros quisessem, conforme os resultados, os interesses literários foram: bíblia, poema, romance, terror, HQ, clássicos, contos, drama, fábula, revistas, notícias, comédia e ficção científica, sendo destes, o gênero mais lido: a leitura em quadrinhos (HQ).

Na esteira dessa discussão, é oportuno compreender sobre a maneira que tem sido estabelecido o contato com a leitura pelos alunos na sala de aula. Uma vez que o deslocamento de sentidos, no que tange aspectos relacionados às práticas de leitura que se tem realizado, especificamente pelos jovens nos diferentes espaços sociais, tem contribuído ou não, com a história da leitura em nosso país, a qual por sua vez, relaciona-se com a história da leitura que se tem construído nas escolas, ou seja, nas salas de aulas, possibilitando rever as práticas e metodologias utilizadas para que sejam aperfeiçoadas. É desse

modo, portanto, que perguntamos se as leituras realizadas pelos alunos são de livre espontânea vontade, ou a pedido do professor como interesse de obter notas.



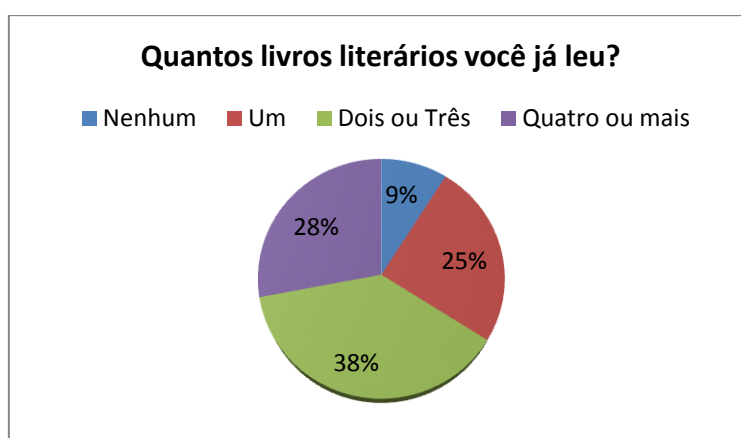
**Gráfico 2 – Realizações de leitura**

**Fonte:** Pesquisa de campo, 2019.

Ao perguntar a respeito dos motivos que levam a procurar a leitura, constatou-se que a maioria equivalente a 69% leem por iniciativa livre, ou seja, não possui uma relação tensa e laboriosa com o ato de leitura, no entanto 31% leem por alguma obrigação advinda das atividades escolares, o que revela um fator muito preocupante. Tais índices apontam que as condições de produção da leitura são oriundas de uma relação estabelecida na sala de aula que antagoniza esse plano, pois embora a maioria dos alunos tenha relatado que leem por livre e espontânea vontade, as próprias palavras proferidas por eles: “leio porque vai cair no teste, porque tenho que fazer o trabalho, porque vai cair na prova” demonstram isso.

Evidenciamos, portanto, que um dos fatores que rege a leitura na escola é o da obrigatoriedade. Situação que ocorre em meio à tensão e que, por isso, não há espaço para a construção de um diálogo sobre a leitura ou mesmo sua apreciação. Ao abordar a leitura pelo viés somente da avaliação (prova, teste, trabalho) a escola acaba por exercer um efeito que ameaça a imagem que a prática da leitura objetiva alcançar (ZILBERMAN, 1985) e ainda, produz uma relação “mercantil” entre os alunos, professores e o processo ensino-aprendizagem.

Em outro aspecto a ser discutido, destacamos que o texto literário favorece um pensamento crítico acerca de questões éticas, políticas, sociais e ideológicas, além de analisar as estratégias linguísticas da construção desse gênero textual. As práticas de leitura literárias, portanto, são de suma importância para o ensino da língua portuguesa e a formação de um leitor autônomo. A literatura produz mecanismos de funcionamento da língua, tanto de forma escrita quanto dialogada. Desse modo, a literatura e a gramática devem se alinhar para que a aprendizagem aconteça de fato. A partir dessa percepção, os alunos foram indagados sobre quantos livros literários leram:



**Gráfico 3** – Média de livros literários lidos

**Fonte:** Pesquisa de campo, 2019.

Ao perguntar acerca dessa média, constatou-se que 38% dos alunos leram dois ou três livros, 28% disseram que leram quatro ou mais, 25% leram um livro e 9% nenhum. As indicações de leitura advindas de textos literários e clássicos, em geral, não costumam atender às necessidades subjetivas e desejos dos jovens, o que faz com que se afastem ainda mais do objetivo em estabelecer uma leitura proficiente.

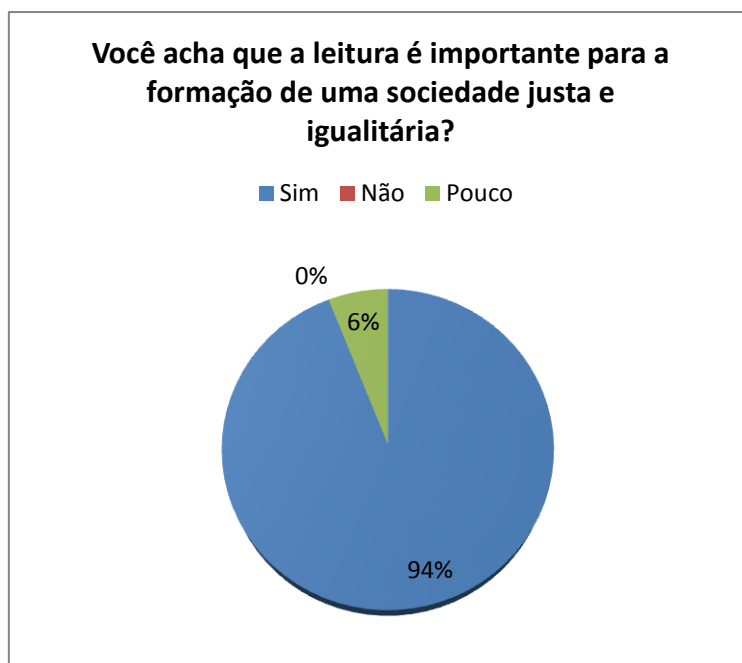
Nessa perspectiva, como já mencionado, os alunos consideram a leitura como um sinônimo de obrigação, de realização de tarefas e deveres escolares. Aliado a isso, a falta de motivação e oportunidades também influenciam para uma baixa quantidade de livros literários lidos pelos alunos e o fato de 9% dos alunos não terem lido nenhum livro literário, evidencia o quanto a leitura é desvalorizada, já que se trata de alunos do Ensino fundamental que



necessariamente deveriam ter essa prática como algo que norteia os conhecimentos futuros.

Em seguida, ao observarmos que a evolução das sociedades tem sido um motivo que desperta a produção do conhecimento progressivamente, foi possível perceber que no contexto contemporâneo, tal ato não está relacionado tão somente às formas de ascensão de uma sociedade diversificada e competitiva, mas também da importância e valor que a leitura assume. Por ser considerada a base para o aprendizado e construção de conhecimento, a leitura e a educação devem ser incentivadas em todos os pilares da nossa sociedade, haja vista, sua representação de um compromisso social em prol da cidadania.

No Brasil, diversos programas governamentais têm sido elaborados para estimular a leitura, podemos citar como exemplo o Programa Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), o qual tem por propósito, à formação de leitores e o incentivo à leitura no país, que desempenha na sociedade um papel transformador. Em decorrência dessa discussão, surge a seguinte pergunta:



**Gráfico 4** – A importância da leitura para uma sociedade justa e igualitária

**Fonte:** Pesquisa de campo, 2019.

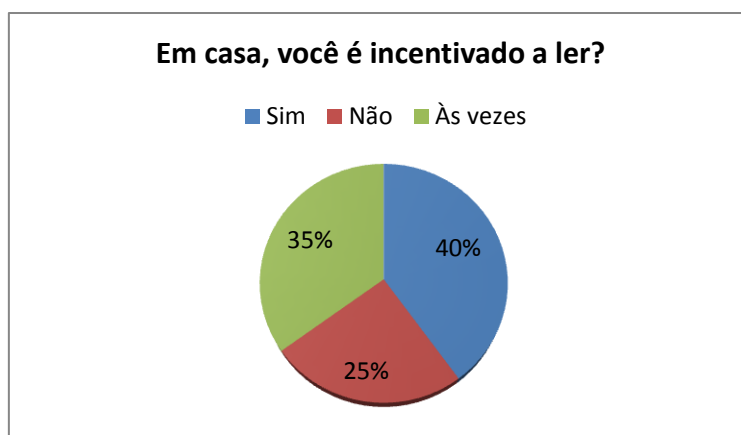
No gráfico 5, conforme as respostas dos alunos, chegou-se aos seguintes resultados: 94% disseram que sim, 6% acreditam numa pouca influência e ninguém se posicionou negativamente. A maioria entende que há um reconhecimento da importância da leitura, a qual possibilita o exercício de uma visão crítica que se constitui em um mecanismo de defesa no combate à desigualdade. Esse resultado é positivo no tocante à mudança da sociedade, visto que a leitura é uma das formas mais eficiente de elevação social, cultural e econômica.

Sabemos também que, em boa parte dos casos, os alunos não recebem apoio ou incentivo em casa para manter o hábito de ler, muitas vezes pela situação financeira da família não ser adequadamente suficiente para manter tal costume. Diante dessa observação, no cotidiano das famílias brasileiras o costume de incentivo à leitura não é um fator de preocupação para os pais, pois muitas mães não sabem ler ou outras trabalham o dia todo para sustentar os filhos, tendo pouco tempo para o contato direto com o jovem.

À vista disso, mesmo para os pais que reconhecem a importância de ler, nem sempre há meios de realizá-las em casa, desse modo, famílias atribuem a responsabilidade da formação do gosto pela leitura do aluno para a escola, presumindo que esta instituição terá estratégias satisfatórias para atender a seus filhos. Acerca desse pensamento, Solé afirma, nessa perspectiva:

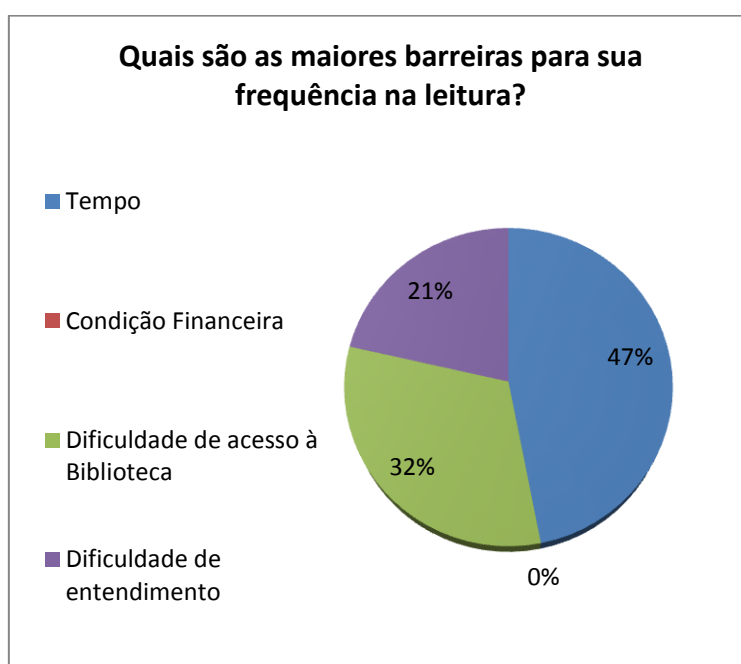
Muitos alunos talvez não tenham muitas oportunidades fora da escola, de familiarizar-se com a leitura; talvez não vejam muitos adultos lendo; talvez ninguém lhes leia livros com frequência. A escola não pode compensar as injustiças e as desigualdades sociais que nos assolam, mas pode fazer muito para evitar que sejam acirradas em seu interior. Ajudar os alunos a ler, a fazer com que se interessem pela leitura, é dotá-los de um instrumento de aculturação e de tomada de consciência cuja funcionalidade escapa dos limites da instituição. (SOLÉ, 1998, p. 51)

Dessa forma, evidenciamos a importância da ação simultânea da família e escola no processo de aprendizagem e prática efetiva da leitura dos discentes, a seguinte pergunta se fundamenta, portanto:



**Gráfico 5 – Incentivo à leitura**  
**Fonte:** Pesquisa de campo, 2019.

Quanto à indagação do incentivo em casa, 40% dos alunos afirmaram que sim, 35% às vezes e 25% que não. Constata-se que a família é detentora da capacidade leitora e exerce um papel fundamental para o trajeto acadêmico dos alunos. A atuação dos pais na vida literária dos filhos está inteiramente ligada na sua própria educação, devendo ser constante e consciente, influenciando totalmente no processo de aprendizagem e ao hábito pela vida literária, não cabendo esse dever somente à escola. Diante dessa discussão, as barreiras enfrentadas pelos alunos para o hábito da leitura são:

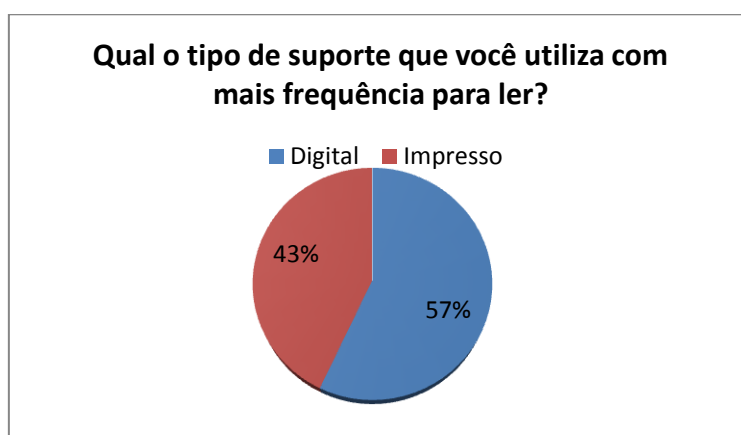


**Gráfico 6 – Barreiras para a frequência na leitura**

**Fonte:** Pesquisa de campo, 2019.

Conforme os resultados, os alunos não possuem uma prática rotineira de leitura e apresentam vários motivos para isso, 47% dos alunos responderam que o costume de ler não é frequente por não terem tempo, 32% enfrentam dificuldades em relação ao acesso à biblioteca, 21% afirmam que tem dificuldade de entendimento e nenhum dos alunos da pesquisa deixam de exercitar a leitura por conta da condição financeira.

Em outro plano, salientamos que com a chegada do computador e da internet, houve alterações em diversas atividades da vida contemporânea. Tais mudanças alcançaram as alternativas utilizadas para ler e o modo de interagir no espaço educacional, adequando-se à pergunta em referência:



**Gráfico 7** – Suportes utilizados com mais frequência

**Fonte:** Pesquisa de campo, 2019.

De acordo com os resultados, 57% dos alunos utilizam o meio digital e 43% utilizam o impresso. Apesar dos benefícios que a tecnologia proporciona, é importante conhecer suas vantagens e desvantagens, ressaltamos que os livros digitais chamam mais atenção e são mais comunicativos aos jovens, na medida em que essas qualidades causam prejuízos à produtividade da leitura. Desse modo, embora haja mais interatividade na busca por informação, também há distrações, principalmente em leitores mais novos.

Portanto, usualmente os livros físicos são menos cansativos do que os digitais, a luz da tela dos aparelhos celulares e tablets são prejudiciais à saúde,

causam cansaço aos olhos e diminuem o tempo que os alunos poderiam passar lendo.

Tendo em vista o desenvolvimento metodológico necessário em alinhar a leitura e a escrita, surge a reflexão sobre a qualidade da produção textual dos discentes. Com a intenção de observar o nível de flexibilidade dos alunos no tocante à atividade de produção textual, bem como os motivos que os levam a praticar a escrita, formulou-se a seguinte pergunta:



**Gráfico 8 – Gosto pela produção de textos**

**Fonte:** Pesquisa de campo, 2019.

Ao constatar os resultados, 68% dos alunos responderam que não e 32% que sim. Esses indicadores denotam um fator alarmante, pois a prática da produção textual tem a finalidade de formar alunos competentes, capacitados para criar ideias e textos coerentes, coesos e eficazes. Além disso, os Parâmetros Curriculares de ensino informam desse modo:

A produção de discurso não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade (PCNs, 1997).

Nesse contexto, a dificuldade dos discentes surge da impotência e apreensão perante o ato de escrever, não incluindo, os fatores que envolvem a escola e a família que não proporcionam, como discutido anteriormente, o valor devido à importância do contato às práticas de leitura e escrita. Dessa forma, é

impossível conceber a possibilidade de aperfeiçoar a capacidade para a escrita de dissertações decorosas sem que antes haja a necessidade imperativa de incentivar e desenvolver nos alunos o gosto pela leitura e escrita.

Logo, o costume de ler e escrever consiste em uma evolução progressiva e contínua que requer ao aluno, sua capacidade de correlacionar as diversas informações que recebe ao ampliar sua percepção, tornando-o um indivíduo crítico qualificado para valorar conscientemente as situações em que se encontra inserido. Nesse contexto, aproveitamos a oportunidade para reforçar a exploração lúdica da leitura a partir da sua relação com o teatro. As possibilidades poéticas e pedagógicas que se proporcionam nessa aproximação, foram um dos motivos centrais para a elaboração dessa proposta, portanto, faz-se necessária a seguinte indagação aos alunos:



**Gráfico 9 – Gosto pelo Teatro**  
**Fonte:** Pesquisa de campo, 2019.

Ao analisarmos o gráfico 10, pôde-se constatar que mais da maioria (72%) dos alunos responderam ter o gosto pelo teatro e 28% não. Reiteramos que o Teatro é uma atividade que estimula a espontaneidade e a criatividade, os jovens que constituem uma intimidade com essa arte, são geralmente, carismáticos e desinibidos. Dessa forma, o propósito do estabelecimento da relação com a leitura e teatro, desenvolveu atividades para os alunos se sentirem livres ao experimentar o ambiente físico e social do jogo teatral, estimulado pelo contato direto com este mesmo ambiente lúdico. Assim, ao explorarmos as particularidades dos elementos que o Teatro pode nos proporcionar, é que este trabalho se desenvolve.

#### 4.4 DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

A prática de intervenção relatada, como já mencionado, teve como principal objetivo realizar atividades de leituras literárias em sala de aula, com o intuito de estimular o gosto pela leitura literária dos alunos do 8º ano do ensino fundamental II, a partir de estratégias lúdicas que envolveram os gêneros literários: conto e teatro. Acreditamos que, de modo geral, conseguimos alcançar os objetivos propostos para esse trabalho.

Diante das reflexões e relatos de nossa experiência pudemos observar o quanto aprendemos e compartilhamos com os alunos conhecimentos referentes às leituras literárias realizadas em sala. E ainda tivemos oportunidade de vivenciar a prática de letramento literário embasada em referenciais teóricos que discutem esse tema, possibilitando-nos assim a avaliação própria e de forma crítica, o que só acrescentou para nossa prática profissional na área.

Ao decorrer do projeto, os alunos vivenciaram o contato direto com os gêneros propostos, e realizaram pesquisas e produções acerca desse estudo. As atividades se mostraram satisfatórias do ponto de vista qualitativo, uma vez que obtivemos êxito na participação da maioria da turma colaboradora. Assim, foi perceptível o entusiasmo dos alunos em relação ao trabalho com o conto e teatro.

As atividades desenvolvidas com o gênero conto foram satisfatórias, planejamos conscientemente a metodologia que foi aplicada nas oficinas possibilitando aos alunos a prática de leitura de diversos contos. Os questionamentos relativos à como desenvolver práticas de leitura que promovam a formação de leitores críticos e autônomos foi a força motivadora para impulsionar este trabalho.

Em relação à análise de produção textual, observamos que, os alunos sentiram dificuldade ao produzir o conto obedecendo a sua estrutura composicional, o uso adequado de elementos linguísticos. Diante disso é que devemos trabalhar com os alunos as habilidades de compreensão e interpretação de textos, e com isso, ampliar o seu repertório linguístico para assim poder utilizar em suas produções textuais.

Podemos afirmar ainda que, trabalhando com jovens alunos, foi possível perceber, na prática, o efeito do teatro na escola. O desenvolvimento das sete habilidades apresentadas e defendidas por Gardner tornou-se visível a cada exercício realizado, fosse ele de corpo, de voz, de noção espacial, de criação coletiva de cenas, de respiração, sensibilidade auditiva, de “contar os tacos”, e principalmente nos exercícios de toque em que aquisição da confiança no outro foi sendo conquistada a cada encontro (COELHO, 2011, p.4).

Levando-se em conta a proposta e o que foi executado, reiteramos que o trabalho de compreensão do texto a partir da adaptação do gênero narrativo para o dramático, configurou-se como uma alternativa positiva e eficiente, na medida em que os alunos descobriram novas formas de construção de sentidos para a leitura, de uma maneira dinâmica. Cumpre-nos afirmar que a partir das atividades de compreensão/interpretação textual dos gêneros tornou-se evidente que o leitor é convidado a estabelecer uma interação entre seus conhecimentos prévios e estratégias a fim de responder aos questionamentos suscitados pelos textos. E isso está muito além da decifração das palavras.

Sabemos que o tempo na escola é extremamente escasso, mas, ali se encontra a porta de entrada da literatura. É nesse momento que nós professores devemos fazer os alunos passarem por essa porta de uma maneira lúdica, prazerosa e significativa a fim de desenvolverem o gosto pela leitura. Esse processo de recepção propõe o diálogo, pois não há dominado e dominante o que importa é a troca de informações.

A nossa proposta de trabalho ratifica a ideia de que lidar com práticas de leitura em sala de aula que atendam ao propósito de formar leitores críticos e proficientes é tarefa que não se encerra em uma única alternativa e requer contínuo preparo, aprofundamento teórico, compromisso e coragem para assumir as implicações que envolvem tal ação. Faz-se sempre necessário que nós, professores, sejamos capazes de implementar novas práticas e novos estudos que, de fato, continuem a provocar mudanças relevantes no processo leitura/compreensão de textos.

Os conceitos teóricos aqui expostos não esgotam nem de longe as inúmeras possibilidades de estudo e de estratégia para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula com os assuntos abordados. A conclusão é um



convite à reflexão sobre os desafios e as possibilidades do que a leitura literária pode nos proporcionar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao iniciarmos as reflexões finais sobre este estudo a respeito do ensino da literatura e a formação do leitor literário, podemos afirmar que o resultado e análise dos dados coletados revelam que a presente proposta pedagógica exerce o papel catalizador na formação de leitores. No que tange à escolarização da literatura reforçamos a valorização da subjetividade, do lúdico, da criatividade, em detrimento de um processo de avaliação voltado para atividades dinâmicas com leituras, produção de texto e teatro.

Sabemos que a formação de leitores é um dos grandes desafios enfrentados pela escola, posto que, sua principal função concerne em despertar nos educandos o desejo e o prazer em ler, pois é na escola que a grande maioria das pessoas tem acesso a estes bens culturais, que fazem parte de uma sociedade em que a leitura e a escrita são poderosas ferramentas de participação e transformação pessoal e social. Assim sendo, vale destacar a importância da função do professor enquanto mediador, que cria e favorece condições para que a criança seja estimulada à prática da leitura, possibilitando a sua formação enquanto pessoa e seu desenvolvimento como leitor.

Ao assumir a postura de mediador de leituras em sala de aula, o professor concebe uma forma de viabilizar o desenvolvimento da habilidade leitora do aluno, estimulando seu interesse, instigando no sujeito aprendiz o gosto pela leitura, mediando o diálogo entre texto e leitor, autor e leitor. Assumir uma postura paralela ao do aluno tem a função de direcioná-lo para os possíveis sentidos do texto com base nas pistas deixadas pelo autor.

Desse modo, o trabalho de mediação de leitura, aqui apresentado, evidenciou, conforme sua sequência organizada, que o conhecimento dos aspectos sociais e cognitivos que perpassam, ou antes, constituem as práticas de leitura, é de suma importância para que se alcance resultados produtivos na formação de leitores. Pois com esse conhecimento, o professor mediador tem

condições de avaliar o envolvimento, as dificuldades do aluno no momento da atividade de leitura, propor alternativas para que o aluno consiga se engajar e realizar a atividade de forma satisfatória, auxiliando assim o aluno na superação das dificuldades percebidas no decorrer da atividade.

É importante ressaltar ainda, que a partir da abordagem sobre letramento e letramento literário, foi possível compreender o papel primordial da literatura no ensino e na formação de alunos/leitores. E assim, observamos mais um caminho a ser trilhado na busca por uma educação de qualidade, que priorize a formação de sujeitos críticos e leitores assíduos.

A inserção dos gêneros literários: conto e teatro possibilitaram maior eficiência no processo de ensino aprendizagem, especificamente na formação leitora do aluno; uma vez que, a prática escolar de leitura deve ser vinculada às práticas de letramento dos sujeitos aprendizes, isto é, a práticas que façam sentido para o aluno, textos significativos ou que possam vir a significar a partir das permanentes experiências de leitura e de uso da escrita desses sujeitos. Essa experiência leitora pode ser alcançada, portanto, através da leitura e estudo dos diversos textos com os quais estamos em constante contato.

O trabalho com o gênero conto consistiu em oferecer oportunidades de leituras variadas aos alunos, a fim de desenvolver suas habilidades de compreensão e interpretação de textos; também objetivou trazer-lhes novos conhecimentos para que tivessem um amplo repertório de conhecimentos linguístico, enciclopédico, de textos e interacionais para serem utilizados em suas produções escritas.

Portanto, essa proposta de trabalho exigiu um processo de pesquisa e coleta de material sobre os contos escolhidos para serem trabalhados nas oficinas, confirmando assim que, no processo de ensino-aprendizagem, professor e aluno aprendem conforme a oportunidade e a situação de ensino-aprendizagem. A necessidade de intervenções do professor na proposição das aulas para apropriação do gênero confirmou algo de grande relevância para o ensino da leitura e da escrita: é preciso ensinar as duas modalidades – leitura e escrita – e a apropriação das habilidades relativas a cada uma exige estratégias distintas por parte do professor e do aluno.

Vimos também que o teatro na educação propiciou a interação entre os alunos com esse mesmo ambiente lúdico, na medida em que foi possível

perceber a troca de experiências, a ampliação da tolerância no relacionamento e o espírito colaborativo desenvolvido por parte da turma ao longo desta experiência.

Ademais, evidenciamos que o reconhecimento da literatura seja qual for seu gênero, e das variadas modalidades de leitura como fator imprescindível no desenvolvimento de uma sociedade é o primeiro passo para fazer surgir no Brasil uma nova geração de leitores competentes, críticos e conscientes de seu papel social. Para isso, faz-se necessária uma tomada geral de consciência da grave crise que a educação brasileira enfrenta no que diz respeito ao hábito de leitura, tanto nas escolas quanto nos lares ou em outras instituições educacionais.

Desse modo, é preciso que haja uma demanda maior de estratégias pedagógicas que estimulem o gosto pela leitura por meio da ludicidade, assim como a aproximação das pessoas com os livros e a ampliação do estudo de literatura nas escolas, preparando educadores e educandos para a escolha adequada das modalidades de leitura propícia a cada situação e objetivo do leitor. A prática de leitura precisa ser vista por todos os indivíduos como fonte de entretenimento e avaliada como uma atividade prazerosa e gratificante.

Sendo assim, o objetivo do trabalho foi alcançado, na medida em que a experiência realizada colaborou para o aprendizado dos alunos referente aos assuntos abordados. Tendo assim um papel de suma importância no quesito social, já que a leitura e a literatura estão associadas na construção de um indivíduo crítico-reflexivo, pronto para transformar a sociedade em que vive.

Os quatro capítulos aqui apresentados fazem parte de um longo processo de aprendizado, de leituras e experiências que constituem nossa prática profissional, pois acreditamos ser essa postura, a metodologia exposta uma forma significativa de contribuirmos para efetivas práticas de leituras, é claro na incessante busca de melhores resultados, melhores alternativas no processo de formação de leitores proficiente.

Finalizamos esta dissertação sabendo da necessidade de outras investigações científicas, que também possam aprofundar ainda mais os aspectos teóricos e práticos desenvolvidos nessa pesquisa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. **Do leitor ao professor de leitura: questões e estratégias para salas de aula de segunda língua.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ANDERSEN, H. C. **A roupa nova do rei.** São Paulo: Brinque-Book, 1997.

ALENCAR, E. M. L. S. et al. **Barreiras à expressão da criatividade entre profissionais da área de Educação.** In: XXVI Reunião Anual de Psicologia. Ribeirão Preto, SP, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e do Brasil.** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ASSIS, Machado de. **Conto de Escola.** In: Contos. São Paulo: Paz e terra, 1996.

ARAÚJO, R. (2008). Acesso em 20 de Fevereiro de 2019, disponível em AABB Porto Alegre: <http://www.aabbportoalegre.com.br/intranet/modulos/biblioteca/imgs/829.jpg>

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso.** In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 277-287.

BILAC, Olavo. **Poesias.** Posfácio R. Magalhães Júnior. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

BORGES, J., & OLIVEIRA, J. d. (2013). Acesso em 20 de Fevereiro de 2019, disponível em Loja Amazon: [https://images-na.ssl-images-amazon.com/images/I/511H9d0uRdL.\\_SX342\\_BO1,204,203,200\\_.jpg](https://images-na.ssl-images-amazon.com/images/I/511H9d0uRdL._SX342_BO1,204,203,200_.jpg)

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola, 2008.

BRANDÃO, H. H. N. e MICHELETTI, G. **Teoria e prática da leitura.** In: Coletânea de textos didáticos: componente curricular Leitura e elaboração de textos. Campina Grande: UEPB, 2002.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. p. 198.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Pisa 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes na avaliação**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. As diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acess on: 03 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BREWER, W. F. ***Bartlett's concept of schema and its impact on theories of knowledge representation in contemporary cognitive psychology***. England: Psychology Press, 2000.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999.

CALKINS, L. M. **Lições de uma criança**. Portsmouth: Livros educacionais Heinemann, 1983.

CAGLIARI, L, C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CANTON, Katia. **Corpo identidade e erotismo**. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2009.

CAVASSIN, Juliana. **Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica**. Revista científica/FAP, Curitiba, v.3, pp.39-52 , jan./dez. 2008.

CHARTIER, A. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo Carmelo Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Editora UNESP, 1999.

COELHO, Márcia Azevedo. **As inteligências múltiplas e o teatro-educação**. Revista Gênese, v2, n7, jul/dez 2010.

CORDEIRO, I. C. **Argumentação e leitura: a importância do conhecimento prévio**. Encontro científico do curso de letras, 2005, 3. Anais eletrônicos... Disponível em <[http://www.faccar.com.br/desletras/hist/2005\\_g/2005/textos/005.html](http://www.faccar.com.br/desletras/hist/2005_g/2005/textos/005.html)> Acesso em: 02 maio 2009.

CORACINI, M. J. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995.

CORTÁZAR, Julio. **Valise de cronópio**. Trad. Davi Arrigucci Jr. E João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 1993.

COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção de conhecimentos**. Porto Alegre: Artmed, 2002. DRIVER, R.; GUESNE, E. & TIBERGHIE, A. Children's ideas in science. Buckingham: Open University Press, 1985.

CUNHA, M. A. **Literatura infantil teoria e prática**. 7. Ed. São Paulo: Ática, 2006.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria & Prática**. 10ª ed. São Paulo: Ática S.A., 2003. 136 p.

DIGITAL, R. (2000). Acesso em 20 de Fevereiro de 2019, disponível em Cloud Front:<https://d188rgcu4zozwl.cloudfront.net/content/B00BTGKDAQ/resources/1678168157>

DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard;

DOMINGUEZ, José Antonio. **Teatro e educação**: uma pesquisa. Rio de Janeiro: Serviço Nacional do Teatro, 1978.

ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2007.

FONTANA, N. M.; ROSSETI, M. **Relendo a relação entre conhecimento enciclopédico e leitura**. *Linguagem e ensino*, v.10, n.1 p, 187-210, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v10n1/07Niura.pdf>> Acesso em: 11 nov. 2008.

FUNDAÇÃO SANTILLANA. OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. São Paulo, 2016. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015\\_completo\\_final\\_baixa.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf)>. Acesso em: 03 jan. 2019.

GADOTTI, Moacir. **O que é ler? Leitura: teoria e prática**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GAMA, Maria Clara S. Salgado. **A Teoria das Inteligências Múltiplas e suas implicações para Educação**. Disponível Em:<<http://www.homemdemello.com.br/psicologia/intelmult.html>> Acesso em 20 jan. 2019.

GARDNER, Howard. **Inteligências - Múltiplas Perspectivas**. São Paulo: Artmed, 1995.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

GIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. **Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular**. In: MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 93-124.

GODOY, G. (30 de Outubro de 2017). **Figura: Uma vela para Dario**. Acesso em 20 de Fevereiro de 2019. Disponível em Site Issuu: [https://issuu.com/gianegodoyb/docs/uma\\_vela\\_para\\_dario.docx](https://issuu.com/gianegodoyb/docs/uma_vela_para_dario.docx)

GOMES, O. **A história do teatro capixaba 395 anos**. Fundação Ceciliano. São Paulo, 1981.

HANSEN, J. A. **Reorientações no campo da leitura literária**. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas, SP: mercado de Letras, ALB, São Paulo: FAPESP, 2005.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **PISA 2000**: Relatório Nacional. Apresentação. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

JAPIASSU, Ricardo. **Jogos teatrais na escola pública**. Revista Faculdade de Educação, v. 24, n. 2, São Paulo jul/dez 1998.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina da leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes, 1993. \_\_\_\_\_, *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 11.ed. Campinas: Pontes, 2008.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, 15ª ed.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. - 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

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

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria: **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013, 3ª ed.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed., 10ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.



KOUDELA, Ingrid. **Abordagens metodológicas do teatro na educação**. Revista Científica, São Luís, V.3, n.2, dezembro 2005.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

LEFÉVRE, A. B. **Exame neurológico evolutivo**. São Paulo: Sarvier, 1976.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: SAGRA – D C LUZZATO Editores, 1996. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/textecc/traducao/teorias/files/aspectos\\_leitura.pdf](http://www.ufrgs.br/textecc/traducao/teorias/files/aspectos_leitura.pdf)>. Acesso em: 28 de jan. 2019.

LISPECTOR, Clarice. **Feliz Aniversário**. In: Laços de Família. Editora Rocco - Rio de Janeiro, 1998.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MACHADO, Maria Clara. **Cadernos de Teatro**, 52, 1, 6-10. Rio de Janeiro: 1972.

MAGALHÃES JUNIOR, Raymundo. **Biblioteca educação é cultura**. RJ: Mec Fename Bloch, 1980.

MARCUSCHI, Luiz A. **Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos**. In: SIGNORINI, Inês (Org.). Investigando a relação oral/escrita e as teorias do letramento. Campinas: Mercado de letras, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 15 ed. São Paulo: Moraes, 1993.

MELIM, Regina. **Performance nas Artes Visuais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MIRANDA, Juliana Lourenço. et al. **TEATRO E A ESCOLA: funções, importâncias e práticas**. Revista CEPPG – Nº 20 – 1/2009 – ISSN 1517-8471 – P. 172-181.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOOR, A. M.; CASTRO, R. V.; COSTA, G. P. **O ensino colaborativo na formação do professor de inglês instrumental**. In: LEFFA, V. (Org.). O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001. p. 157-173.

MORENO, J. L. **O Teatro da Espontaneidade**. Tradução: Maria Sílvia Mourão Neto. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

NUNES, B. R. S. S. **Leitura em língua inglesa**: a resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura**: teoria e prática. São Paulo: Pontes, 2013. 109p.

PAULINO, Graça. **Letramento literário**: cânones estéticos e cânones escolares. Caxambu: ANPED, 1998 (Anais em CD ROM).

PAZ, D. M. S. **Formação de conceitos de leitura**: relação com a cognição e os processos de significação. Disponível em: <[http://coral.ufsm.br|lec|02\\_03|Dioni.htm](http://coral.ufsm.br|lec|02_03|Dioni.htm)> Acessado em: 05 – 02 – 2019

PEREIRA, Marcelo. **Performance na Educação**: Relações Significados e Contextos de Investigação. Rev. Educação em Revista. – Belo Horizonte, 2012.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PINHEIRO, Marta Passos. **Letramento literário na escola**: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”. Tese de Doutorado, UFMG, 2006.

\_\_\_\_\_. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI): **Conhecimento de mundo**. Vol. 3. 1998. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

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

ROSA, Caciací Santos de Santa. **Leitura: uma porta aberta na formação do cidadão**. 2005. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espacovirtual/espaco-autorias/artigos/leitura%20-%20uma%20porta%20aberta....pdf>. Acessado em:13/02/2019.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2012.

SANT'ANNA, A. R. de. **Ler o mundo**. O Globo. São Paulo: 2000.

SANTIAGO, Alexandre. **Teatro-Educação e ludicidade: novas perspectivas em educação**. Revista científica/ Revista da Faced, n.8, 2004.

SCHWARZELMÜLLER, A. F. **Sistemas Hipermidia facilitando a assimilação da informação**. 2003. In: ENCONTRO NACIONAL DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 4. Anais. Salvador: Bahia. 1 CDROM.

SILVA, Antonieta Mirian de O.C., SILVEIRA, Maria Inez Matozo. **Leitura para fruição e letramento literário: Desafios e possibilidades na formação de leitores** In.: VIEPAL – Anais, 2011

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura: ensaios**. São Paulo: Global, 2009.

SOARES, M. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto**. In:

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. 1ªed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TERSARIOL, Alpheu. Dicionário de língua portuguesa.

TERZI, S. B. **A construção da leitura**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. - 11. Ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

TREVISAN, Dalton. **Uma vela para Dario**. In: MORICONI, Itálo (org). Os cem melhores contos brasileiros do século. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p.279-280.

VIDOR, Heloise. **Drama e teatralidade: o ensino do teatro na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo – SP: Martins Fontes Ltda.,1991, 4ª ed. brasileira. Texto proveniente de: Seção Braille da Biblioteca Pública do Paraná. Disponível em: <http://www.pr.gov.br/bpp>. Acessado em 05 – 02 – 2019.

ZAPPONE, M. H. Y. **Práticas de leitura no Brasil**. 2001. 247f. (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

ZILBERMAN, R. **A leitura na escola**. In:\_\_\_\_\_(Org.). Leitura em crise na escola: As alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985, p. 21.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). **Leitura: perspectivas disciplinares**. São Paulo: Ed. Ática, 2000. p. 18-29.

ZIMMER, M. C.; BALTSKOWSKI, M. J.; GOMES, N. T. **Desvendando os sentidos do texto: cognição e estratégias de leitura**. Nonada, 200. v. 7 p. 97-127.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Questionário



Escola Municipal Mariana Luz  
 Professora/Pesquisadora: Valdirene Raniere Santana  
 Turma: Vespertino | Ano: 8º  
 Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 Aluno(a): \_\_\_\_\_

### Questionário

#### Questão 1:

Você gosta de ler?

Sim     Não     Às vezes

#### Questão 2:

O que você gosta de ler?

\_\_\_\_\_

#### Questão 3:

As leituras que você tem feito ultimamente foram realizadas:

Livremente     A pedido dos professores, como tarefa escolar

#### Questão 4:

Quantos livros literários você já leu?

Nenhum     Um     Dois ou Três     Quatro ou mais

#### Questão 5:

Você acha que a leitura é importante para a formação de uma sociedade justa e igualitária?

Sim     Não     Pouco

#### Questão 6:

Em casa, você é incentivado a ler?

Sim     Não     Às vezes

#### Questão 7:

Quais são as maiores barreiras para sua frequência na leitura?

Tempo     Condição Financeira     Dificuldade de acesso à biblioteca  
 Dificuldade de entendimento

#### Questão 8:

**Qual o tipo de suporte que você utiliza com mais frequência para ler?**

Digital                       Impresso

**Questão 9:**

**Você gosta de produzir textos? Quais?**

Sim                       Não

---

---

**Questão 10:**

**Você gosta de Teatro?**

Sim       Não

## **APÊNDICE B – Planos de aula**

### **PLANO DE AULA I**

Escola Municipal Mariana Luz | Turma: 8º ano - 2019

#### **CONTEÚDO - ATIVIDADE:**

Aula sobre o gênero conto

#### **OBJETIVOS:**

Geral:

- Estabelecer um primeiro contato com o gênero conto;
- Identificar os elementos organizacionais e estruturais dos contos;

Específicos:

- Identificar a finalidade desse gênero textual;
- Conhecer as práticas sociais de produção e circulação dos contos;
- Conhecer os diferentes tipos de conto;
- Conhecer elementos que compõe uma narrativa;
- Praticar a leitura e a escrita.

#### **METODOLOGIA**

Montar uma roda de leitura e explicar o que é um conto;

Anotações sobre a estrutura e elementos da narrativa de um conto no quadro branco;

Escolher um conto simples e contar para os alunos como exemplo;

Perguntar aos alunos quais contos eles conhecem e quais eles mais gostam;

Utilizar recursos visuais para falar sobre o conto escolhido para a aula (vídeo);

Registro, no diário de aula, das dificuldades na realização dessa atividade.

#### **RECURSOS:**

Texto impresso; pincel; quadro branco; diário de aula.

Tempo para realização dessa atividade: 50min (horas aulas)



## **PLANO DE AULA II**

Escola Municipal Mariana Luz | Turma: 8º ano - 2019

### **CONTEÚDO - ATIVIDADE:**

Aula sobre Elementos da narrativa

### **OBJETIVOS:**

Geral:

- Reconhecer os elementos que constituem a sequência narrativa, distinguir cenário, personagens, ponto de vista, conflito e resolução;

Específicos:

- Utilizar os elementos da narrativa em uma produção textual;
- Compreender a diferença entre o discurso direto, indireto e indireto livre;
- Entender que uma história (narrativa) é contada por alguém (narrador), sobre alguma coisa que aconteceu (enredo) com alguém (personagens), em certo lugar (espaço) e durante certo tempo (época da história e duração da narrativa).
- Perceber a polifonia presente no texto narrativo;

### **METODOLOGIA**

Análise dos elementos do texto narrativo.

Uso de slides com definições e exemplos dos conteúdos estudados.

Registro, no diário de aula, das dificuldades na realização dessa atividade.

### **RECURSOS:**

Texto impresso; pincel; quadro branco; diário de aula e retroprojetor de multimídia (Datashow).

Tempo para realização dessa atividade: 50min (horas aulas)

## **PLANO DE AULA III**

Escola Municipal Mariana Luz | Turma: 8º ano - 2019

### **CONTEÚDO - ATIVIDADE:**

Aula sobre a oralidade e leitura em voz alta

**OBJETIVOS:****Geral:**

- Treinar a pronúncia, a dicção e a fluência em leitura;

**Específicos:**

- Compreender e diferenciar oralidade, informalidade e inadequação textual;
- Exercitar a escuta atenta;
- Compreensão de textos orais;
- Fixação dos temas ou assuntos dos contos que serão lidos posteriormente, temas de natureza patriótica ou moral que contribuem na construção de uma identidade para a nação brasileira e de um caráter para o cidadão brasileiro;
- Incorporação de modos de dizer considerados claros, corretos e elegantes, emprestados a autores renomados, em textos de diferentes tipos de contos.

**METODOLOGIA:**

Manter a concentração durante a exposição oral (vídeo) apresentada;

Despertar a curiosidade para a escuta e compreensão do texto oral apresentado.

Exercícios de recitação, leitura expressiva, leitura em voz alta e composição oral;

Registro, no diário de aula, das dificuldades na realização dessa atividade.

**RECURSOS:**

Texto impresso; pincel; quadro branco; diário de aula e retroprojetor de multimídia (Datashow).

Tempo para realização dessa atividade: 50min (horas aulas)

**PLANO DE AULA IV**

Escola Municipal Mariana Luz | Turma: 8º ano - 2019

**CONTEÚDO - ATIVIDADE:**

Aula sobre gênero dramático

OBJETIVOS:

Geral:

- Introduzir a linguagem teatral;

Específicos:

- Trabalhar a confiança, criatividade, integração e percepção;
- Relacionar o gênero conto com o gênero dramático;
- Informar acerca da possibilidade do improviso teatral;
- Desenvolver a habilidade oratória;
- Realizar dinâmicas de encenação e raciocínio;
- Esclarecer o que são as rubricas do texto;

METODOLOGIA

Montar uma roda de conversa e explicar sobre o texto teatral;

Perguntar aos alunos quais peças teatrais eles conhecem e quais eles mais gostam;

Realizar uma dinâmica que estimule a desinibição e criatividade do aluno;

Utilizar recursos visuais para exemplificar uma performance teatral; (vídeo);

RECURSOS:

Texto impresso; pincel; quadro branco; diário de aula, notebook, retroprojektor de multimídia (Datashow).

Tempo para realização dessa atividade: 50min (horas aulas)

## **PLANO DE AULA V**

Escola Municipal Mariana Luz - Turma: 8º ano - 2019

CONTEÚDO - ATIVIDADE:

Leitura do conto: Uma vela para Dario – Dalton Trevisan

OBJETIVOS:

Geral:

- Estabelecer um primeiro contato com o gênero conto;

Específicos:

- Reconhecer alguns elementos da narrativa;
- Dialogar sobre a compreensão do texto lido;
- Compreender o conceito do gênero conto e seus tipos;
- Instigar a imaginação dos alunos;
- Trabalhar a oralidade;
- Desenvolver a literariedade nos discentes.
- Praticar a escrita;
- Estudar ortografia e o significado da palavra
- Valorizar as experiências (conhecimento prévio) do aluno na atividade de leitura.

## METODOLOGIA

Atividade de leitura individual em primeiro momento, em seguida, compartilhada, lida em voz alta pelos alunos.

Após esse momento, os alunos sublinharam todas as palavras que desconheciam.

Diálogo com os alunos sobre alguns aspectos referentes à leitura e compreensão: discussão e reconhecimento da crítica acerca dos valores morais apresentada no conto; despertar o conhecimento prévio do aluno no ato da leitura e interpretação; especificamente no caso desse texto, mobilização de valores individuais na construção dos sentidos; de experiências de leitura; da necessária interação texto – leitor; da importância da leitura em nossa sociedade.

Aplicar o exercício sobre o conto;

Anotar no diário de aula as dificuldades apresentadas para interpretação da atividade de leitura, bem com os pontos positivos e negativos dessa atividade.

Registrar a compreensão do aluno referente ao texto.

## RECURSOS:

Texto impresso; pincel; quadro branco; caderno pequeno;

Tempo para realização dessa atividade: 50min (horas aulas)

## **PLANO DE AULA VI**

Escola Municipal Mariana Luz | Turma: 8º ano - 2019

### **CONTEÚDO - ATIVIDADE:**

Leitura do conto: Feliz Aniversário – Clarice Lispector

### **OBJETIVOS:**

Geral:

- Observar de forma ilustrativa, temáticas da realidade a partir do conto;

Específicos:

- Explorar a diferença entre o ponto de vista de um narrador em 3ª pessoa e o ponto de vista das personagens da trama narrativa;
- Relacionar o conto com acontecimentos cotidianos;
- Compreender a característica intimista e a interiorização narrativa realizada pela autora, com foco no inconsciente e as sensações dos personagens;
- Perceber o discurso indireto livre;
- Assimilar a epifania presente na obra da autora;

### **METODOLOGIA**

Atividade de leitura individual em primeiro momento, em seguida, compartilhada, lida em voz alta pelos alunos.

Após esse momento, os alunos sublinharam todas as palavras que desconheciam.

Diálogo com os alunos sobre alguns aspectos referentes à leitura e compreensão: discussão e reconhecimento da crítica acerca dos valores morais apresentada no conto; despertar o conhecimento prévio do aluno no ato da leitura e interpretação; especificamente no caso desse texto, mobilização de valores individuais na construção dos sentidos; de experiências de leitura; da necessária interação texto – leitor; da relevância da leitura em nossa sociedade.

Aplicar o exercício sobre o conto;

Anotar no diário de aula as dificuldades apresentadas para interpretação da atividade de leitura, bem com os pontos positivos e negativos dessa atividade.

Registrar a compreensão do aluno referente ao texto.

#### RECURSOS:

Texto impresso; pincel; quadro branco; diário de aula.

Tempo para realização dessa atividade: 50min (horas aulas)

### **PLANO DE AULA VII**

Escola Municipal Mariana Luz - Turma: 8º ano - 2019

#### CONTEÚDO - ATIVIDADE:

Leitura do conto: Conto da Escola – Machado de Assis

#### OBJETIVOS:

Geral:

- Leitura do Conto de Escola e identificação da formação ética e moral do indivíduo;
- Relatar a deficiência do sistema escolar representada como uma prisão e a violência na relação entre professor e aluno descritos no conto;

Específicos:

- Conhecer as características peculiares de Machado de Assis;
- Discutir o texto e fazer uma análise psicológica sobre cada personagem, suas características e a situação que estão envolvidos;
- Pedir a opinião deles sobre o sistema de educação da época, a violência e o castigo impostos pelo professor Policarpo e questionar como eles reagiriam se estivessem no lugar de Pilar, Raimundo e Curvelo;
- Desenvolver a literariedade nos discentes.
- Praticar a escrita;
- Estudar ortografia e o significado da palavra

- Fazer uma comparação com a escola atual nos seguintes parâmetros: A escola se parece com uma prisão? Seria melhor estar em uma sala de aula ou estar jogando vídeo game? Que tipos de professores nós temos hoje?
- Abordar os conceitos de corrupção, delação e como eles podem influenciar a formação ética e moral do indivíduo;

## METODOLOGIA

Atividade de leitura individual em primeiro momento, em seguida, compartilhada, lida em voz alta pelos alunos.

Após esse momento, os alunos sublinharam todas as palavras que desconheciam.

Diálogo com os alunos sobre alguns aspectos referentes à leitura e compreensão: discussão e reconhecimento da crítica acerca dos valores morais apresentada no conto; despertar o conhecimento prévio do aluno no ato da leitura e interpretação; especificamente no caso desse texto, mobilização de valores individuais na construção dos sentidos; de experiências de leitura; da necessária interação texto – leitor; da relevância da leitura em nossa sociedade.

Aplicar o exercício sobre o conto;

Anotar no diário de aula as dificuldades apresentadas para interpretação da atividade de leitura, bem com os pontos positivos e negativos dessa atividade. Registrar a compreensão do aluno referente ao texto.

## RECURSOS:

Texto impresso; pincel; quadro branco; caderno pequeno;

Tempo para realização dessa atividade: 50min (horas aulas)

## PLANO DE AULA VIII

Escola Municipal Mariana Luz | Turma: 8º ano - 2019

CONTEÚDO - ATIVIDADE:

Leitura do conto: A roupa nova para o rei – Hans Christian Andersen

#### OBJETIVOS:

##### Geral:

- Despertar o senso crítico do aluno;
- Incitar o interesse pela literariedade

##### Específicos:

- Instigar a percepção dos alunos para com a linguagem usada no conto;
- Incentivar a imaginação dos alunos;
- Trabalhar a oralidade;
- Desenvolver a literariedade nos discentes.
- Praticar a escrita;
- Estudar ortografia e o significado da palavra
- Avaliar juntamente com os alunos a relevância do texto referente à nossa realidade social;

#### METODOLOGIA

Atividade de leitura individual em primeiro momento, em seguida, compartilhada, lida em voz alta pelos alunos.

Após esse momento, os alunos sublinharam todas as palavras que desconheciam.

Dialogar com os alunos sobre alguns aspectos referentes à leitura e compreensão: discussão e reconhecimento da crítica acerca dos valores morais apresentada no conto; despertar o conhecimento prévio do aluno no ato da leitura e interpretação; especificamente no caso desse texto, mobilização de valores individuais na construção dos sentidos; de experiências de leitura; da necessária interação texto – leitor; da relevância da leitura em nossa sociedade.

Aplicar o exercício sobre o conto;



Anotar no diário de aula as dificuldades apresentadas para interpretação da atividade de leitura, bem com os pontos positivos e negativos dessa atividade. Registrar a compreensão do aluno referente ao texto.

**RECURSOS:**

Texto impresso; pincel; quadro branco; caderno pequeno;

Tempo para realização dessa atividade: 50min (horas aulas)

**PLANO DE AULA IX**

Escola Municipal Mariana Luz | Turma: 8º ano - 2019

**CONTEÚDO - ATIVIDADE:**

Aula de Língua Portuguesa

**OBJETIVOS:**

Geral:

- Desenvolver a capacidade de reflexão crítica sobre conceitos tradicionais e modernos da morfossintaxe.

Específicos:

- Utilizar a linguagem nas diferentes situações de comunicação;
- Identificar as necessidades colocadas pelas situações de ensino e aprendizagem;
- Entender os efeitos de sentidos dos usos de adjetivos e advérbios em contextos.
- Conhecer e identificar o aposto e vocativo nos contos.

**METODOLOGIA**

Anotar no diário de aula, as dificuldades encontradas na realização dessa atividade.

**RECURSOS:**

Texto impresso; pincel; quadro branco; diário de aula.

Tempo para realização dessa atividade: 50min (horas aulas)

## **PLANO DE AULA X**

Escola Municipal Mariana Luz | Turma: 8º ano - 2019

### **CONTEÚDO - ATIVIDADE:**

Aula de Produção Textual do gênero conto

### **OBJETIVOS:**

Geral:

- Compreender o uso de estratégias textuais e discursivas dos contos;

Específicos:

- Reconhecer as sequências textuais/tipológicas que compõem um conto.
- Realizar a atividade de produção textual da adaptação do gênero narrativo para o dramático
- Enfatizar o uso do discurso direto;

### **METODOLOGIA**

Exemplificação de estratégias textuais e discursiva dos contos;

Produção textual com a orientação do professor da adaptação dos contos lidos;

Anotar no diário de aula, as dificuldades encontradas na realização dessa atividade.

### **RECURSOS:**

Texto impresso; pincel; quadro branco; diário de aula.

Tempo para realização dessa atividade: 50min (horas aulas)

**APÊNDICE C – Atividades em sala**

ATIVIDADE DE SALA 1 – INTERPRETAÇÃO DO TEXTO E ANÁLISE DOS ELEMENTOS DA NARRATIVA NO CONTO UMA VELA PARA DÁRIO, DE DALTON TREVISAN

1) O conto mostra:

- (A) o comportamento solidário das pessoas com relação a quem elas não conhecem.
- (B) a rapidez com que o homem é transformado em objeto.
- (C) a demora do socorro médico prestado a um indigente.
- (D) a descontração e a vivacidade dos habitantes de um bairro de uma cidade grande.

2) Qual a alternativa que expressa somente índices caracterizadores da classe social do personagem?

- (A) Sentar no chão, usar gravata.
- (B) Ser famoso, ter carteira com documentos.
- (C) Usar alfinete de pérola na gravata, fumar cachimbo.
- (D) Passar próximo a uma peixaria, portar guarda-chuva.

3) A vela colocada ao lado do cadáver pelo menino de cor e descalço simboliza:

- (A) que alguém reconhece a dignidade humana de Dario.
- (B) que já estava escuro, sem iluminação.
- (C) que naquele bairro faltava luz elétrica.
- (D) que era necessário aquecer Dario.

4) Durante o relato sobre os problemas de saúde enfrentados pela personagem principal da história, surgem, por vezes, menções relativas à subtração de seus objetos pessoais. Essa informação só não pode ser comprovada pela passagem:

a) “... soprando a fumaça do cachimbo, encostava o guarda-chuva na parede. Mas não se vê guarda-chuva ou cachimbo a seu lado”.

b) “Dario conduzido de volta e recostado à parede – não tem os sapatos nem o alfinete de pérola na gravata”.

c) “Dario em sossego e torto no degrau da peixaria, sem o relógio de pulso”.

d) “O guarda aproxima-se do cadáver, não pode identificá-lo – os bolsos vazios”.

e) “Resta na mão esquerda, que ele próprio – quando vivo – só destacava molhando no sabonete”.

5) O texto sugere que a morte de Dario acaba sendo resultado do descaso das pessoas. Transcreva do texto uma passagem que exemplifique esse descaso.

---

---

---

5) Informe os elementos da narrativa:

- Onde ocorrem os fatos narrados?
- Quando ocorrem?
- Quem é Dario? Descreva esse personagem a partir das informações do texto.
- Quem são os demais personagens da narrativa?
- Como esses personagens reagem ao drama de Dario?
- Quando tem início o conflito da narrativa?

6) Que tipo de narrador temos nesse conto?

---

---

7) Predominantemente, que tipo de discurso há no conto?

---

---

8) Considere o trecho A última boca repetiu “Ele morreu, ele morreu” (linha 30) e assinale a alternativa correta.

(A) “A última boca” significa que todos os demais haviam menosprezado a condição frágil em que se

encontrava Dario.

(B) “A última boca” é a única metáfora de todo o texto.

(C) “A última boca” pode ser considerada uma metonímia significando “a última pessoa”.

(D) “Ele morreu, ele morreu” está entre aspas por tratar-se de discurso indireto.

(E) “A última boca repetiu” caracteriza discurso direto.

9) Diante das situações de furto relatadas na questão anterior, pode-se afirmar que o narrador

a) denuncia tamanha desumanidade com o uso de palavras severas e críticas feita à multidão.

b) conduz o leitor, sem afirmar explicitamente, à percepção de que Dario fora furtado durante sua desventura.

c) mostra-se horrorizado com as ações das pessoas, explicitando, claramente, a sua revolta diante dos fatos presenciados por ele.

d) mantém-se omissivo, nada mencionando a respeito, mesmo tendo a certeza de que Dario fora furtado.

e) fornece ao leitor informações desconhecidas sobre o fato, uma vez que ele também participara de alguns furtos dos objetos do morto.

10) Sabendo que mimese é a recriação da realidade na obra literária. Comente acerca da falta de solidariedade que o autor aborda no conto e se isso se confirma nos dias atuais.

## ATIVIDADE 2 - O CONTO DA ESCOLA, DE MACHADO DE ASSIS

1) Por que Raimundo quis pagar o favor a Seu pilar?

2) O texto lido é uma narrativa e, como tal, caracteriza-se, entre outros elementos, pela ordem cronológica dos fatos que se desenrolam em ascensão até o clímax. No texto, informe em que momento o clímax ocorre.

3) Pilar no início da narrativa hesitava em ir à escola ou brincar no morro ou campo. Que fato o fez mudar de ideia?

4) “Chamava-se Raimundo este pequeno, e era mole, aplicado, inteligência tarda.”

“Sentia-se que este despendia um esforço cinco ou seis vezes maior para aprender um nada.”

As passagens destacadas utilizam uma figura de linguagem para dizer que Raimundo tinha grandes dificuldades de aprendizagem. Assinale-a.

(a) Ironia      (b) Hipérbole      (c) Eufemismo      (d) Metáfora

5) O traço do caráter humano tematizado pelo autor no texto é:

(a) solidariedade.      (b) dissimulação.      (c) corrupção.      (d) cobiça.

6) A ironia é uma característica marcante presente nas obras de Machado de Assis. Transcreva uma passagem em que ocorra essa figura de linguagem.

7) Como o narrador-protagonista Pilar constrói sua imagem perante o leitor?

8) A construção dos ambientes presentes na narrativa também se dá por confronto: o espaço da escola versus o espaço da rua. Recorde a passagem em que, arrependido de ter ido à aula, Pilar observa o movimento na rua:

9) A imagem liberta do papagaio de papel, voando no “claro céu azul” contrasta com o espaço da sala de aula, onde se devia sentar de “pernas unidas”. O narrador recorda-se da escola como uma prisão. Comente.

10) Interessante que, ao dizer “pensava nos outros meninos vadios”, o narrador-protagonista transmite mais uma informação sobre si. Explique

11) A figura do professor Policarpo torna-se mais um alvo do crítico olhar machadiano, que se faz presente na enunciação de Pilar. O professor poderia representar aqui as instituições de ensino como um todo. Faça uma explanação acerca do educador Policarpo.

### ATIVIDADE – 3 CONTO A ROUPA NOVA DO REI, DE HANS CHRISTIAN ANDERSEN

1- Por que o conto “A Roupas nova do Rei” é tão atual?

---

---

---

2- Hans Andersen em sua seu conto, cria uma metáfora à sociedade da época onde todos vivem em função de modismos e não questionam os modos comportamentais da sociedade que os rodeia. Comente.

---

---

---

3- Além de pensar que teria roupas esplêndidas, que outro fator fez com que o rei desejasse as roupas “especiais” que os vigaristas iam costurar?

---

---

---

4- A narrativa põe em jogo a manipulação que se estabelece em todos os níveis hierárquicos do reino. Explique.

---

---

---

5- Nota-se que a população entrou também no jogo da manipulação. Comprove a afirmação com passagens do texto.

---

---

---

6- O rei concedeu a cada um dos tecelões uma condecoração de cavaleiro, para ser usado na lapela com o título “cavaleiro tecelão”. O que essa passagem revela?

---

---

---



7- Quais valores estão em jogo na narrativa?

---

---

---

8- Como o personagem Rei passa por uma transformação significativa, após tomar conhecimento de suas próprias fragilidades humanas.

---

---

---

9- Na passagem: Até que subitamente uma criança, do meio da multidão gritou: O rei está nu! O que se pode concluir desse fragmento?

---

---

---

10- Explique por que foi mais fácil seguir o grupo do que questioná-lo?

---

---

---

#### ATIVIDADE 4 – CONTO FELIZ ANIVERSÁRIO, DE CLARICE LISPECTOR

1- A questão a seguir refere-se à passagem transcrita do conto “Feliz Aniversário” (Laços de Família, 1960), de Clarice Lispector (1920-1977).

Na cabeceira da mesa, a toalha manchada de coca-cola, o bolo desabado, ela era a mãe. A aniversariante piscou. Eles se mexiam agitados, rindo, a sua

família. E ela era a mãe de todos. E se de repente não se ergueu, como um morto se levanta devagar e obriga mudez e terror aos vivos, a aniversariante ficou mais dura na cadeira, e mais alta. Ela era a mãe de todos. E como a presilha a sufocasse, ela era a mãe de todos e, impotente à cadeira, desprezava-os. E olhava-os piscando. Todos aqueles seus filhos e netos e bisnetos que não passavam de carne de seu joelho, pensou de repente como se cuspiisse. Rodrigo, o neto de sete anos, era o único a ser a carne de seu coração. Rodrigo, com aquela carinha dura, viril e despenteada, cadê Rodrigo? Rodrigo com olhar sonolento e intumescido naquela cabecinha ardente, confusa. Aquele seria um homem. Mas, piscando, ela olhava os outros, a aniversariante. Oh o desprezo pela vida que falhava. Como?! Como tendo sido tão forte pudera dar à luz aqueles seres opacos, com braços moles e rostos ansiosos? Ela, a forte, que casara em hora e tempo devidos com um bom homem a quem, obediente e independente, respeitara; a quem respeitara e que lhe fizera filhos e lhe pagara os partos, lhe honrara os resguardos. O tronco fora bom. Mas dera aqueles azedos e infelizes frutos, sem capacidade sequer para uma boa alegria. Como pudera ela dar à luz aqueles seres risonhos fracos, sem austeridade? O rancor roncava no seu peito vazio. Uns comunistas, era o que eram; uns comunistas. Olhou-os com sua cólera de velha. Pareciam ratos se acotovelando, a sua família. Incoercível, virou a cabeça e com força insuspeita cuspiu no chão.

(LISPECTOR, Clarice. "Feliz Aniversário". In: *Laços de Família*. 28. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995. p. 78-79.)

Neste fragmento, sentada à cabeceira da mesa preparada para a comemoração de seu octogésimo-nono aniversário que impressões D. Anita têm da sua família.

2- Destaque alguns elementos do conto lido que ajudam a compor o estado interior da aniversariante.

3- Analise e explique a fala da nora vinda de Olaria ao se dirigir a Zilda: "Vim para não deixar de vir".

4- Na caracterização dos personagens, copie trechos que ressaltam ressentimentos, conflitos mal resolvidos nas relações familiares, julgamentos e reflexões do narrador.

5- Sabendo que narrador onisciente é assim denominado porque conhece todos os aspectos do enredo e de seus personagens, podendo descrever seus sentimentos e pensamentos. Transcreva do conto uma passagem que Zilda está insatisfeita por ter preparado tudo sozinha.

6- As reações violentas de D. Anita, a aniversariante, interrompem antecipadamente a festa. Comente em que momento esse fato ocorreu?

7- O monólogo interior é uma técnica utilizada pela autora que consiste em reproduzir o pensamento da personagem que se dirige a si mesmo, ou seja, é como se o "eu" falasse pra si próprio. Registra-se, portanto, o mergulho no mundo interior da personagem que revela suas próprias emoções, devaneios, impressões, ou dúvidas. Recorte uma passagem em que D. Anita se encontra nesse monólogo interior.

8- Os filhos, que quase nunca se veem ou se falam, apressam-se nas despedidas. Um deles presenteia a velha com um doloroso e irônico "até o ano que vem". Explique.

9- O emprego do discurso indireto livre, uma das características do estilo de Clarice Lispector, ocorre em:

(A) "como um morto se levanta do túmulo".

(B) "Cadê Rodrigo?"

(C) "O rancor roncava em seu peito vazio".

(D) "Olhou-os com sua cólera de velha".

10- O título do conto Feliz aniversário sugere uma leitura irônica. Comente

ATIVIDADE 5 – O texto teatral (dramático)

1. Qual é a finalidade do texto dramático (teatral)?

---

---

2. Nos textos teatrais não há, obrigatoriamente, a presença de um narrador para apresentar as personagens. Como o interlocutor toma conhecimento dos fatos e das características das personagens?

---

---

3. Qual dos elementos a seguir constitui-se como essencial na construção de um texto teatral?

- a) cenário
- b) música
- c) diálogos
- d) figurino

4. Observe o fragmento de um texto teatral:

ANINHA: [Num ímpeto] Não, Sinval. Hoje eu vou buscar meu tio. Vou no meu carro. Tenho um assunto para conversar com ele na volta para casa.

SINVAL: [Embaraçado] Dona Ana... Às quintas-feiras ele não vem direto para casa... Eu é que devo ir. Ele voltará muito tarde.

a) Como se chamam os trechos escritos com letras diferentes (em itálico)?

---

---

b) Qual é a função desses trechos?

---

---

5. Como deve ser a linguagem empregada em um texto teatral?

---

---

6. No texto teatral, como é introduzida a fala dos personagens?

---

---

7. Quando o texto teatral está sendo encenado, quem é o destinatário?

---

---

8. Que outros elementos também colaboram na encenação de um texto teatral?

---

---

9. Como o texto teatral se divide quando a peça é longa?

---

---

10. Quais das afirmações a seguir estão CORRETAS em relação ao gênero dramático?

- I) A presença do narrador é obrigatória, para que o público possa tomar conhecimento da história.
- II) A peça teatral é uma composição literária destinada à apresentação após gravação em estúdio.
- III) O texto dramático é complementado pela atuação dos atores no espetáculo teatral e possui uma estrutura específica.
- IV) Os personagens não devem estar ligados com lógica uns aos outros e à ação, nem dialogar entre si.
- V) O texto cênico pode originar-se dos mais variados gêneros textuais, como contos, lendas, romances, poesias, crônicas, notícias, imagens e fragmentos textuais, entre outros.

## APÊNDICE D – Peças Teatrais adaptadas

TEXTO TEATRAL ADAPTADO DO **Conto de Escola**, de Machado de Assis

**PILAR:** Onde brincaremos hoje? No morro de São Diogo ou no Campo de Santana? Melhor eu ir à escola! Semana passada levei uma pisa do meu pai de vara de marmeleiro, só porque matei aula. Aqui vai a razão.

**CHICO TELHA:** Eu já estou indo para o morro, o Américo e o Carlos estão me esperando, fizemos uma vaquinha e compramos linha e papagaios.

(PROFESSOR POLICARPO ENTRA NA SALA)

**RAIMUNDO:** Pilar, eu preciso falar com você

**PILAR:** O que é que você quer?

**PROFESSOR:** Bom dia! Dando prosseguimento a aula de sintaxe, quero que alguém explique como ficaria a concordância verbal com a frase “ A maior parte dos colaboradores faltou ou faltaram?

**PILAR:** Por se tratar de uma expressão partitiva formada por: A maior parte que está no singular e um especificador no plural - dos colaboradores - o verbo pode ficar tanto no singular como no plural.

**PROFESSOR:** Muito bem, Pilar! Vejo que você é o destaque dessa sala.

(PROFESSOR POLICARPO SENTA E LÊ O JORNAL)

**PILAR:** (Olha pela janela) Fui um bobo em vir à escola. Queria jogar bola.

**RAIMUNDO:** Não diga isso.

**PILAR:** Ainda pouco você queria me falar alguma coisa. O que era?

**RAIMUNDO:** (Com voz trêmula) Espera um pouco, pois o Curvelo está olhando e o que tenho a dizer é particular.

**PILAR:** Então, à tarde você fala.

**RAIMUNDO:** De tarde não; não pode ser de tarde

**PILAR:** Então fala, já estou curioso.

**RAIMUNDO:** Papai está olhando, espere mais um pouco.

**PILAR:** Seu pai está olhando e a palmatória está ali pendurada à direita da janela (risos)

**RAIMUNDO:** (Põe a mão no bolso das calças) Sabe o que eu tenho aqui?

**PILAR:** Não

**RAIMUNDO:** Uma pratinha que mamãe me deu.

**PILAR:** Hoje?

**RAIMUNDO:** Não, no outro dia, quando fiz aniversário

**PILAR:** Pratinha de verdade?

**RAIMUNDO:** De verdade

**PILAR:** Nossa! É uma moeda do tempo do rei

**RAIMUNDO:** Você quer ficar com essa moeda?

**PILAR:** Você está de brincadeira.

**RAIMUNDO:** Estou falando sério.

**PILAR:** Você não pode dar o presente que sua mãe lhe deu.

**RAIMUNDO:** Mamãe depois me arranja outra. Ela tem muitas que vovô lhe deixou; algumas são de ouro. Você quer está?

**PILAR:** Rum! Insiste nisso.

**RAIMUNDO:** Você me ensina análise sintática, pois não entendi nada, e meu pai vai me castigar quando descobrir e em troca lhe dou minha pratinha.

**PILAR:** (com cara de espanto) Não sei se devo.

**RAIMUNDO:** Ande, tome!

(Curvelo escuta a conversa)

**PILAR:** Espera aí, deixa ver se tem alguém olhando. Dê-me cá...

**RAIMUNDO:** Tome

**PILAR:** (põe a pratinha no bolso) Passarei a explicação num pedaço de papel.

(Curvelo olha para Pilar e sorrir com sarcasmo)

**PILAR:** Tudo bem, Curvelo?

**CURVELO:** (franze a testa): Não, não está tudo bem!

**PILAR:** Parece que fomos descobertos por Curvelo

**RAIMUNDO:** Diga-me somente a última questão.

**PILAR:** (Faz sinal para que Raimundo se cale): Cale a boca que Curvelo está olhando.

**RAIMUNDO:** Por favor, passa logo essa questão.



**PILAR:** Um verbo transitivo direto é aquele que precisa de complemento sem preposição e o verbo transitivo indireto é aquele que precisa de complemento com preposição.

**CURVELO:** (Olha e balança a cabeça)

**RAIMUNDO:** E o verbo intransitivo?

**PILAR:** O intransitivo é aquele que não precisa de complemento.

**RAIMUNDO:** Curvelo não para de olhar pra cá.

**PILAR:** Tomara que a aula já acabe! Raimundo, olha como o céu está azul .

**RAIMUNDO:** Um belo dia para se brincar.

**PILAR:** E aquele papagaio, guinando de um lado para outro, parece que está me chamando.

(Curvelo vai até a mesa do professor)

**RAIMUNDO:** Meu pai jamais deixaria eu brincar no morro.

**PILAR:** A pratinha está aqui, bem guardada no meu bolso. Assim que chegar em casa, direi a mamãe que achei na rua.

**POLICARPO:** Oh! Seu Pilar! Venha cá!(Grita o mestre com voz de trovão).

**PILAR:** Algum problema, professor?

**POLICARPO:** Então o senhor recebe dinheiro para ensinar as lições aos outros?

**PILAR:** EU...

**POLICARPO:** Dê cá a moeda que seu colega lhe deu?

**PILAR:** (Tremendo, fica em silêncio)

**POLICARPO:** Dê cá a moeda!

**PILAR:** (Entrega): Está aqui, professor!

**POLICARPO:** (Examina a moeda e atira-a à rua): Raimundo, venha cá também! Vocês acabaram de praticar uma ação feia, indigna, baixa, uma vilania, e para que isso nunca mais se repita e sirva de exemplo, vocês serão castigados.

**PILAR:** Perdão, seu mestre...

**POLICARPO:** Não há perdão! Dê cá a mão! Dê cá! Vamos! Sem-vergonha! Dê cá a mão!

**PILAR:** Mas, seu mestre...

**POLICARPO:** Olhe que é pior!

(Pilar estende a mão e recebe doze bolos do professor, em seguida e a vez de Raimundo)

**POLICARPO:** Sem-vergonhas, desaforados, eu juro que se isso se repetir, apanharão para nunca mais esquecer, seus tratantes!

**PILAR:** (Volta para a cadeira, chorando): Eu vou quebrar tua cara, tão certo como três e dois são cinco. Tu me pagas lá fora, na hora da saída, na rua São Joaquim.

(Curvelo foge)

**PILAR:** Alguém viu o Curvelo por aqui?

**MENINO:** Não, por aqui não passou.

**PILAR:** Ainda por cima é covarde, bem vai faltar à tarde na aula.

(Em casa)

**PILAR:** Mãe, minhas mãos estão inchadas. Não consegui responder a lição, por isso peguei doze bolos.

**MÃE:** Então trate de estudar mais, se seu pai sabe disso vai te dar mais doze.

**PILAR:** Eu quero que Raimundo e Curvelo vão ao quinto do inferno.

**MÃE:** Meu filho, acorda! Olha a calça nova que vou lhe dar.

**PILAR:** Obrigada, mãe! Amarela, é linda!

( PILAR FALA SOZINHO)

**PILAR:** E a moeda? Se eu andar depressa, ainda posso encontrá-la no lugar que o professor jogou. Como não pensei nisso antes.

(Pilar segue a banda do batalhão de fuzileiros)

**PILAR:** Faltei aula de novo, mas valeu a pena. Sinto-me leve e sem ressentimento na alma. Estou sem pratinha e com a calça molhada, tudo culpa daquele tambor.

TEXTO TEATRAL ADAPTADO DO CONTO **Uma vela para Dario**, de Dalton Trevisan

**NARRADOR:** Dario vem apressado, guarda-chuva no braço esquerdo. Assim que dobra a esquina, diminui o passo até parar, encosta-se a uma parede. Por ela escorrega, senta-se na calçada, ainda úmida da chuva. Descansa na pedra o cachimbo.

**HOMEM 1** – O senhor está bem?

(Dário abre a boca, move os lábios, não se ouve resposta)

**HOMEM 2** – Deve ter sofrido um ataque cardíaco

**NARRADOR:** Ele reclina-se mais um pouco, estendido na calçada, e o cachimbo apagou.

**RAPAZ DE BIGODE:** Afastem-se para ele respirar. (Abre-lhe o paletó, o colarinho, a gravata, a cinta e tiram-lhe os sapatos).

**MULHER 1:** O que foi?

**SENHOR GORDO:** Ele sentou-se na calçada, soprando a fumaça do cachimbo, encostou o guarda-chuva na parede. Nossa!!! Guarda-chuva e cachimbo estavam ali, mas...

**VELINHA:** Ele está morrendo, façam alguma coisa, chamem a ambulância ou um táxi.

**RAPAZ 1:** (Tira o celular do bolso e faz uma selfie)

**MOÇA:** Tira uma foto e diz que essa vai para o insta.

**RAPAZ 2 :** (Faz um vídeo e diz que vai colocar no You tube).

**VELINHA:** Ali tem um táxi, vamos levá-lo.

**GRUPO:** (O arrasta para o táxi da esquina)

**MOTORISTA:** Calma lá, quem pagará a corrida? (Ninguém se manifesta)

( Dario é conduzido de volta a calçada)

**SENHOR GORDO:** Nossa!!! Cadê os sapatos e o relógio do homem?

**RAPAZ 3:** (Examina os bolsos e o celular de Dario some)

(O carro da polícia chega e enxota a multidão)

**POLICIAL 1:** Não há nada que identifique esse homem. Quem roubou sua carteira?

**POLICIAL 2:** Depenaram o homem, só deixaram a aliança no dedo esquerdo. Isso porque está muito apertada.

**VELINHA:** Ele morreu, ele morreu!

( O povo começa a se dispersar)

**SENHOR:** (Dobra o paletó de Dario para lhe apoiar a cabeça. Cruza as mãos no peito)

**MENINO:** (Traz uma vela para o morto)

**SENHOR GORDO:** Vixxxx! Se o rabeção não chegar mais rápido, o defunto vai ficar nu, porque já levaram a aliança e o paletó do pobre homem.

TEXTO TEATRAL ADAPTADO DO CONTO **A ROUPA NOVA DO REI**, de Hans Christian Andersen (1837)

**NARRADOR:** Era uma vez um rei que era tão apaixonado por roupas novas, que gastava com elas todo o dinheiro que possuía. Pouco se importava com seu povo, com a saúde, com a

educação, com a cultura, contanto que pudesse ostentar com novos trajes de grife. E ele tinha mesmo uma para cada hora do dia.

**DUQUESA:** (pergunta para o mensageiro) Cadê o rei? Está ocupado com seus conselheiros?

**MENSAGEIRO:** Não, o rei está se vestindo.

**MARQUÊS:** Qual a agenda do rei para esta semana?

**MENSAGEIRO:** Não sabemos, o rei está se vestindo.

**NARRADOR:** Na cidade em que vivia, a vida era muito alegre; todos os dias chegavam muitos forasteiros para visitá-la, e, entre eles, certa ocasião, chegaram dois vigaristas. Sabendo do gosto do monarca, e tramando dar nele um golpe, fingiram-se estilistas, e apresentaram-se no palácio.

**VIGARISTA 1** – (Dirige-se ao mensageiro) Boa noite! Ficamos sabendo que o rei é colecionador de roupas de marcas e eu posso lhe garantir que somos os maiores costureiros de toda a Europa.

**VIGARISTA 2** - Trabalhamos com os melhores tecidos do mundo. E não somente as cores e os desenhos de nossos tecidos são magníficos, mas também os modelos que fazemos possui uma qualidade especial de se tornar invisíveis para aqueles que não tiverem as qualidades necessárias para desempenhar suas funções.

**VIGARISTA 1** - Ou seja, só os sábios vão enxergar essa magnífica roupa, os tolos e rudes vão se esforçar, mas não verão tal obra-prima.

**MENSAGEIRO:** (Cochicha no ouvido do rei)

**REI** – (Muito animado) Devem ser trajes maravilhosos. E se eu vestisse um deles, poderia descobrir todos aqueles que em meu reino necessitam das qualidades necessárias para desempenhar seus cargos. E também poderei distinguir os tolos dos inteligentes. Sim, estou decidido a encomendar um desses trajes para mim!

**MENSAGEIRO:** (Entrega a um dos costureiros uma grande soma em dinheiro como adiantamento) O rei ficou muito animado, está aqui uma parte do pagamento e comecem imediatamente o trabalho.

**NARRADOR:** E assim, os vigaristas começam a fingir que estavam costurando, embora não houvesse um tecido ou linha na máquina.

(Uma semana se passou)

**REI:** (Pensou um dia o rei) Estou ansioso, gostaria de saber como vai o trabalho dos estilistas. Tenho medo de ir lá e não ver nada. Vão saber que sou um tolo.

**NARRADOR:** Então mandou chamar o primeiro ministro.

**REI:** Vá até o ateliê e verifique como está o andamento da minha roupa nova.

**PRIMEIRO MINISTRO:** Sim, senhor.

**REI:** Sei que você é o mais capacitado para ver o tecido, pois é um homem muito hábil e ninguém cumpre seus deveres melhor do que você.

**PRIMEIRO MINISTRO:** (estufou o peito de tanto orgulho)

**NARRADOR:** Após sair da presença do rei, sentiu que um temor caiu sobre si.

**PRIMEIRO MINISTRO:** Deus me proteja! (Entra no ateliê) Mas eu não vejo nada!

**NARRADOR:** Os dois vigaristas, então, notam a expressão de espanto no rosto do velho.

**VIGARISTA 1-** Que honra tê-lo aqui, primeiro ministro, se aproxime e opine acerca do desenho e do colorido do tecido.

**NARRADOR:** Mostram-lhe a máquina vazia e o pobre ministro, por mais que se esforçasse para ver, não conseguia enxergar coisa alguma, porque não havia nada para ver.

**PRIMEIRO MINISTRO:** Deus meu! Serei eu tão tolo assim? Que não estou vendo nada!

**NARRADOR:** E não querendo que ninguém soubesse de sua tolice e menos ainda que o julgassem incapaz de exercer a função de ministro, imediatamente respondeu.

**PRIMEIRO MINISTRO:** É muito lindo! Que efeito encantador! (E fitando a máquina vazia através de seus óculos, continua) O que mais me agrada são os desenhos e as maravilhosas cores que o compõem. Garanto que direi ao rei o quanto gosto de seu trabalho!

**VIGARISTA 1:** Ficamos muito honrados em ouvir tais palavras de seus lábios, senhor ministro

**NARRADOR:** E imediatamente começaram a verbalmente descrever os detalhes do complicado desenho e das cores que o formavam. O ministro ouviu-os com a maior atenção, com a intenção de repetir essas palavras quando estivesse na presença do rei.

**VIGARISTA 2:** Como você está vendo, está dando muito trabalho, precisamos de mais dinheiro e mais fio de ouro para dar o acabamento dessa que será a melhor e mais linda roupa do rei.

**PRIMEIRO MINISTRO:** (Gaguejando diz) Claro, claro, sem sombra de dúvidas que será a roupa mais linda. Tomem aqui mais dinheiro. Hoje mesmo, enviarei mais fio de ouro.

**REI:** Diga-me o que você viu.

**PRIMEIRO MINISTRO:** Majestade, sua roupa está uma espetáculo, digna da realeza, digo mais, nunca vi tanta beleza. Cores e desenhos combinam-se numa harmonia inigualável.

**REI:** (Vibra de alegria)

**NARRADOR:** Passando algum tempo, o rei envia outro fiel conselheiro para verificar o progresso do trabalho dos falsos estilistas e saber se ainda demorariam muito para entregar a roupa.

**REI:** Conselheiro, estou que não me aguento de tanta curiosidade. Vá perguntar aos costureiros se há alguma previsão de entrega dessa roupa.

**NARRADOR:** A este segundo enviado aconteceu a mesma coisa que com o primeiro.

**VIGARISTA 1:** Não acha que é um tecido maravilhoso?

**CONSELHEIRO:** Sei que não sou tolo, mas se não vejo o tecido, é porque não devo ser capaz de exercer minha função... É melhor eu não dar mancada e dizer que estou achando tudo lindo.

**VIGARISTA 2:** E então, gostou?

**CONSELHEIRO:** Muito... É de uma beleza fenomenal. O rei ficará muito satisfeito. Vou já contar-lhe tudo o que vejo.

(Conselheiro entra correndo até a presença do rei)

**CONSELHEIRO:** Majestade, não tenho palavras para descrever o que vi, prefiro que o senhor veja com seus próprios olhos.

**REI:** Estou convencido de que tenho que ir, quero que uma comitiva me acompanhe.

**NARRADOR:** Chegando lá, viu que os dois vigaristas, com o maior cuidado, trabalhavam na máquina vazia, e com grande compenetração.

**PRIMEIRO MINISTRO:** É magnífico!

**CONSELHEIRO:** Confirme Vossa Majestade a olhar o desenho. Que cores maravilhosas!

**NARRADOR:** E apontavam para a máquina vazia, pois não tinham dúvida de que as outras pessoas viam o tecido.

**REI:** Mas o que é isso? Não estou vendo nada! Isso é terrível! Serei um tolo! Não terei capacidade para ser rei? Certamente não poderia acontecer-me nada pior. Tenho que dar um jeito.

**VIGARISTA 1:** Vejo que o rei está surpreso.

**REI:** Estou atônito! É realmente uma beleza esse tecido! E merece minha melhor aprovação.

**NARRADOR:** E assim o rei manifestava sua aprovação por meio de alguns gestos, enquanto olhava para a máquina vazia, pois ninguém poderia supor que ele não estivesse vendo coisa alguma.

**CORTESÃO:** Majestade, sugiro que o senhor estresse sua roupa no grande desfile que se realizará daqui a alguns dias.

**PRIMEIRO MINISTRO:** Excelente ideia!

**CONSELHEIRO:** Convidaremos todos os súditos e reinos.

**NARRADOR:** Os elogios ao inexistente tecido corriam de boca em boca e toda a cidade estava curiosa e entusiasmada.

**REI:** Quero aproveitar a oportunidade para condecorar os estilistas com a ordem dos cavaleiros. E assim, entrego a vocês o título de Cavaleiros Tecelões pelo brilhante trabalho que prestaram a mim.

**( Todos batem palmas)**

**NARRADOR:** Na noite anterior ao desfile, os dois vigaristas, querendo que todos testemunhassem seu grande interesse em terminar a roupa do rei, passam a noite toda trabalhando, à luz de dezesseis velas. E

fingem tirar o tecido da máquina, e cortá-la com enormes tesouras e costurá-la com agulhas sem linha de espécie alguma.

**VIGARISTA 1** – Já está pronto o traje do rei! Tragam-no até aqui, fazemos questão de vesti-lo.

**NARRADOR:** O rei, então, acompanhado por seus mais nobres conselheiros, vai ao atelier dos vigaristas.

**VIGARISTAS 2:** Aqui estão suas calças. Este é o colete! Veja, vossa Majestade, aqui está o casaco!

**VIGARISTA 1-** Vocês podem examinar o manto! Estas peças pesam tanto quanto uma teia de aranha. Quem as usar mal sentirá o seu peso...

**NARRADOR:** E embora ninguém visse nada, todos fingiam ver, enquanto ouviam os vigaristas a descrever as roupas, porque todos temiam ser considerados tolos ou incapazes.

**VIGARISTA 2** – Tirei agora vossas roupas, Majestade. E assim poderá examinar a roupa nova na frente do espelho.

**VIGARISTA 1** – Como lhe caiu bem estes trajes, Majestade! Como está elegante Que desenho! Que colorido! É uma roupa magnífica!

**REI:** Estou pronto!

**NARRADORA:** Disse o rei completamente nu

**REI:** Acham que esta roupa me assentou bem?

**TODOS:** Perfeita, Majestade!

**NARRADOR:** E os camaristas, que deviam carregar o manto, inclinaram-se fingindo recolhê-lo do chão e logo começaram a andar com as mãos no ar, carregando nada, pois também eles não se atreviam a dizer que não viam coisa alguma.

**MENSAGEIRO:** Abram os portões para o rei passar! O desfile vai começar

**SÚDITO 1:** Como está bem vestido o rei! Que cauda magnífica!

**SÚDITO 2:** A roupa assenta nele como uma luva!

**NARRADOR:** Nunca na verdade a roupa do rei alcançara tanto sucesso! Até que subitamente uma criança, do meio da multidão grita.

**CRIANÇA:** O rei está nu!!!

**SÚDITO:** Ouçam! Ouçam! O que diz esta criança inocente!

**NARRADOR:** Imediatamente o povo começou a cochichar entre si.

**TODOS:** (rindo e zombando) O rei está nu! O rei está nu!

TEXTO TEATRAL ADAPTADO DO CONTO **Feliz aniversário**, de Clarice Lispector

(A nora de Olaria entra e cumprimenta os de casa)

**NORA DE OLARIA:** (Cara fechada): Boa tarde a todos! Como estão?

**ZILDA:** Estamos bem! Obrigada por ter vindo.

**NORA DE OLARIA:** Vim para não deixar de vir

**NORA DE IPANEMA:** Boa tarde a todos! Pelo visto Dona Anita está bem.

(D. Anita sentada na cabeceira da mesa)

**ZILDA:** Mamãe está bem! Está sentada ali desde às duas horas da tarde. Como eu tinha muita coisa para fazer, achei melhor arrumá-la cedo.

**NORA DE IPANEMA:** (Comenta com a babá): Não vejo a hora de ir embora desse aniversário, não suporto olhar para a cara dessa gente.

(Entra José e a família com grande barulho)

**JOSÉ:** Boa tarde! Oitenta e nove anos, sim senhor! Oitenta e nove anos, sim senhora.

**ZILDA:** Sim José!

**MANOEL:** Oitenta e nove anos! É um brotinho.

(Todos riem menos a esposa de Manoel)

**ZILDA:** Fiquem à vontade, a mesa está servida.

**JOSÉ:** Estou morrendo de fome.

**MANOEL:** (Cochicha no ouvido de José)

**JOSÉ:** Não, Manoel! Hoje não se fala em negócios!



**MANOEL:** Está certo, está certo!

**JOSÉ:** Nada de negócios, hoje é o da mamãe!

**ZILDA:** (Olha para a mesa suja e desarrumada) Nossa! Parece que passou um furacão passou aqui!

**JOSÉ:** Depois você limpa tudo. Desliga a luz, vamos cantar os parabéns!

**ZILDA:** (Exausta acende a vela do bolo):

**JOSÉ:** Vamos todos de uma vez!

(TODOS COMEÇAM A CANTAR “ PARABÉNS A VOCÊ” – METADE CANTA EM PORTUGUÊS E OUTRA EM INGLÊS, DEPOIS VICE E VERSA)

**JOSÉ:** (Grita) O caçula da família vai apagar a vela!

**BISNETO:** (Apaga a vela)

**JOSÉ:** Viva mamãe!

**NETO:** Viva vovó

**VIZINHA:** Viva D. Anita

**NETOS DO COLÉGIO BENNETT:** Happy birthday!

(ANITA PARADA, SÉRIA NÃO DEMOSTRA NENHUMA REAÇÃO DE ALEGRIA)

**JOSÉ:** Nossa! Parece que mamãe está adorando a sua festa.

**NETA:** Parta o bolo, vovó! É ela quem deve partir! Parta o bolo, vovó!

(ANITA COM FORÇA PEGA A FACA E COMEÇA A CORTAR O BOLO COM RAIVA)

**NORA DE IPANEMA:** (Espantada) Que força!

**ZILDA:** Há um ano ela ainda era capaz de subir essas escadas com mais fôlego do que eu.

(ANITA COME DO BOLO)

**MANOEL:** (Cochicha mais uma vez no ouvido de José)

**JOSÉ:** Já lhe disse: hoje não se fala em negócios

**MANOEL:** Está certo, está certo!

**JOSÉ:** Hoje é dia da mamãe!

**NARRADOR:** (fluxo de consciência): Todos aqueles filhos não passavam de carnes de seu Joelho. Somente o neto Rodrigo é o neto de coração - esse sim será um homem de verdade. Como? ! Como tendo sido tão forte pudera dar à luz a estes seres opacos, com braços moles e

rostos ansiosos? O tronco fora bom. Mas dera aqueles azedos e infelizes frutos, sem capacidade sequer para uma boa alegria. Parecem ratos se acotovelando, a sua família.

(Subitamente, Anita cospe no chão)

ZILDA: Mamãe! O que é isso, mamãe! A senhora nunca fez isso!

NORA: Isso é normal. Dona Anita está virando criança!

ZILDA: Ultimamente ela deu pra cuspir.

ANITA: Me dá um copo de vinho!

NETA: Vovozinha, não vai lhe fazer mal?

ANITA: Que vovozinha que nada! Que o diabo vos carregue, corja de maricas, cornos e vagabundas! Me dá um copo de vinho, Dorothy!

( Dorothy põe dois dedos no copo)

NETO: Esse sanduiche está sem manteiga!

(Todos sorriem)

**NORA DE IPANEMA:** Tenho que ir (sacudindo os farelos da saia, se despede de D. Anita)

**NARRADOR:** (Será que ela pensa que o bolo substituiu o jantar?)

**JOSÉ:** Nem todos tem o privilégio e o orgulho de se reunirem em torno da mãe.

**MANOEL:** Nós temos. Nós temos esse grande privilégio.

**JOSÉ:** Até o ano que vem! Até o ano que vem, hein?

**MANOEL:** No ano que vem nos veremos diante do bolo aceso. Até ano que vem, mamãe! E diante do bolo aceso!

**ANITA:** Pois é

**JOSÉ:** No ano que vem nos veremos, mamãe!

**ANITA:** Não sou surda!

( TODOS SE OLHAM RINDO, VEXADOS, FELIZES)

**JOSÉ:** Adeus! Até outro dia, Precisamos no ver

**NORA DE OLARIA:** (Fala para filha) Graças a Deus essa festa acabou! Não estava mais suportando. Você viu o vestido daquela lá. Que brega! (Dá um cascudo no filho) Você está todo sujo.

**JOSÉ:** Até ano que vem! (acendendo a mão)

**NORA DE OLARIA:** (Comenta com a filha) Até ano que vem, tá! Será que a velha ainda estará viva?

**NORA DE IPANEMA:** (Comenta com a babá): Ano que vem noventa anos. Para completar uma data bonita.

**ANITA:** (sozinha) Será que vai ter jantar nessa casa hoje?

## APÊNDICE E – Adaptações dos contos feitos por alunos

### Equipe do conto “Conto de Escola” - Machado de Assis

1 / 101

Escola Mariana Luz

Data: 20/05/19

Aluno: Equipe

Prof: Val

Texto Teatral Adaptado do Conto de  
Escola, de Machado de Assis.

Pilar: Onde brincaremos hoje? No morro de São Diego ou no Campo de Santana? Melhor eu ir à escola! Semana passada levei uma pisa de vara de marmeleiro, só porque matei aula. Aqui vai a razão.

Chico Telha: Eu já estou indo para o morro, os Amíri-  
es e o Carlos estão me esperando, façamos uma  
vaquinha e compremos linha e papagaios.

(Professor Policarpo Entra na Sala)

Raimundo: Pilar, eu preciso falar com você

Pilar: O que é que você quer?

Professor: Bom dia! Dando prosseguimento a aula  
de sintaxe, quero que alguém explique como ficaria  
a concordância verbal com a frase "A maior parte  
faltou ou faltaram?"

Raimundo: Uma pratinha que mamãe me deu.

Pilar: hoje?

Raimundo: Não, no outro dia, quando fiz aniversário.

Pilar: Nossa! É uma moeda do tempo do rei.

Raimundo: Você quer ficar com esta moeda?

Pilar: Você está de brincadeira.

Raimundo: Estou falando sério.

Pilar: Você não pode dar o presente que sua mãe lhe deu.

Raimundo: Mamãe depois me dá outra. Ela tem muitas que você lhe deu, algumas são de ouro, você quer esta?

Pilar: Bem! Insiste nisso.

Raimundo: Você me ensina análise sintática, pois não entendi nada, e meu pai vai me castigar quando descobrir e em troca lhe dou minha pratinha.

Pilar: (com cara de espanto) Não sei de nada.

Raimundo: Onde, tome!

(Curvelo escuta a conversa).

Pilar: Espera aqui, Curvelo. Vai ver tem alguém olhando. Deixa-me cá.

Raimundo: Tome.

Pilar: ( põe a pratinha no bolso e passa-me a explicação num pedaço de papel.

(Curvelo olha para Pilar e sorri com sarcasmo.)

Pilar: Tudo bem, Curvelo?

Curvelo: ( franze a testa ): não, não está tudo bem!

Pilar: parece que tens desconfiança por Curvelo.

Raimundo: Diga-me novamente a última questão.

Pilar: ( faz sinal para que Raimundo se cale ): Cale a boca que Curvelo está olhando.

Raimundo: Por favor, passe logo essa questão.

Pilar: Um verbo transitivo direto é aquele que precisa de complemento sem preposição e os verbos transitivos indiretos é aquele que precisa de complemento com preposição.

Curvelo: ( olha e balança a cabeça ).

tilibra

Raimundo: E o verbo intransitivo?

Pilar: O intransitivo é aquele que não precisa de complemento.

Raimundo: Curvelo não para de olhar pra cá.

Pilar: Tomara que a aula já acabe! Raimundo, olha como o céu está azul.

Raimundo: Um belo dia para se inscrever.

Pilar: É aquele papagaio, guinando de um lado para outro, parece que está me chamando.

(Curvelo vai até a mesa do professor)

Raimundo: Meu pai jamais editaria eu e minhas mães mortas.

Pilar: A pratinha está aqui, bem guardada no meu bolso. Assim que chegar em casa, direi à mamãe que achei na rua.

Policarpo: Então o senhor recorre dinheiro para ensinar as lições aos outros?

Pilar: Eu...

Policarpo: Ah! só a maldade!

Pilar: (Entrega): Está aqui professor!

Policarpo: (Examina a moeda e vira-a à sua): Raimundo, venha cá também! Nós acabamos de praticar uma cação feia, indigna! Deita, uma vintão e para que isso nunca mais se repita e serva de exemplo, vou dar uma vintão redimida.

Pilar: perdão, seu mestre...

Policarpo: Não há perdão! Dê cá a mão! Dê cá! Tome! Sem-vergonha! Dê cá a mão!

Pilar: mas, seu mestre...

Policarpo: Olhe que é pior!

(Pilar estende a mão e recebe doze bolos do professor, em seguida e a vez de Raimundo)

Policarpo: Sem-vergonhas, desaforados, eu juro que se isso se repetir, apanharão para nunca mais esquecer, seus tratantes!

Pilar: (Volta para a caduira, vchando): Eu vou quebrar a tua casa, dá certo como três e dois são cinco. Tu me pagas lá fora, na hora da saída, na rua São Joaquim.

(Pilar se foi).



Pilar: Alguém viu os Curvelos por aqui?

Memino: Não, por aqui não passou.

Pilar: Ainda por cima é covarde, bem vai faltar à tarde na aula.

(Em casa)

Pilar: Mãe, minhas mãos estão inchadas, não consegui responder a lição, por isso peguei doze bolos.

Mãe: Então trate de estudar mais, se seu pai sabe disso vai te dar mais doze.

Pilar: Eu quero que Raimundo e Curvelo vão ao quinto do inferno.

Mãe: Meu filho, cocada! Olha a calda nova que vai lhe dar.

Pilar: Obrigada, mãe! Amarela é linda!

(Pilar fala sozinho)

Pilar: É a moeda? Se eu andar depressa, ainda posso encontrá-la no lugar que o professor jogou. Como não pensei nisso antes.

(Pilar segue a banda da Botafogo de Futebol)

Pilar: Saltei aula de novo, mas valeu a pena. Sinto-me

Sei e sem ressentimento na alma. Estou sem pratinha  
e sem a calça molhada, tudo culpa daquele também.

## Equipe do conto "Uma vela para Dario" - Dalton Trevisan

## Uma vela para Dario

Narrador: Dario vem apressado, guarda chureca no braço esquerdo. Assim que dobra a esquina, diminui o passo até parar, encosta-se a uma parede. Por ela escorrega, rento-se na calçada, ainda úmida da chureca. Deslancha na pedra o cachimbo.

Homem 1: O senhor está bem?

(Dario abre a boca, move os lábios, não se ouve resposta)

Homem 2: Deve ter sofrido um ataque cardíaco

Narrador: Ele reclinou-se mais um pouco, estendido na calçada, e o cachimbo apagou.

Rapaz de bigode: Afastem-se para ele respirar. (Abrem-lhe o paletó, o colarinho, a gravata, a cinta e tiram-lhe os sapatos).

Mulher 1: O que foi?

Senhor gordo: Ele rentou-se na calçada, soprando a fumaça do cachimbo, encostou o guarda-chureca na parede. Nossa!!! Guarda-chureca e cachimbo estorcem ali, mas...

Velhinha: Ele está morrendo, façam alguma coisa, chamem a ambulância ou um táxi.

Rapaz 1: (Cira o celular do bolso e faz uma selfie)

moça: (Cira uma foto e diz que vai pro insta)



Rapaz 2: (Faz um vídeo e diz que vai colocar no YouTube)

2 Velinho: Ah tem um taxi, vamos leva-lo

grupo: (Varrasto para o taxi da esquina)

Motorista: Calma lá, quem pagará a corrida? (Ninguém se manifesta)

(Dario é conduzido de volta pra calçada)

Senhor gordo: Nossa!!! Cadê os sapatos e o relógio do homem?

Rapaz 3: (Examina os bolsos e o celular de Dario sem)

(O carro da polícia chega e enceta a multidão)

Policial 1: Não há nada que identifique esse homem. Quem roubou sua corteira?

Policial 2: Depenaram o homem, só deixaram a aliança no dedo esquerdo. Isso porque está muito apertado

2 Velinho: Ele morreu, ele morreu!

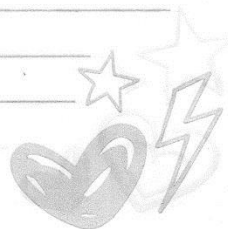
(O povo começa a se desesperar)

Senhor: (Dobra o paletó de Dario para lhe apoiar a cabeça. Cruza as mãos no peito)

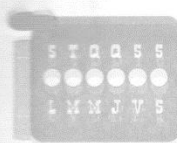
menino: (Cruz uma vela para o morto)



Senhor gordo: Fixe! Se o rabeção não chegar mais rápido, o defunto vai ficar nu, porque já levaram a aliança e o paletó do pobre homem.



## Equipe do conto "Feliz Aniversário" – Clarice Lispector



DATA/FECHA



## Feliz Aniversário

Nora de Glória: (Cara fechada): Boa tarde a todos! como estão?

Zilda: Estamos bem! Obrigada por ter vindo.

Nora de Glória: Vim para não deixar de vir

Nora de Ipanema: Boa tarde a todos! pelo visto Dora Linitta está bem.

(D. Linitta sentada na cadeira da mesa)

Zilda: Mãe está bem! está sentada ali desde as duas horas da tarde. Como eu tinha muita coisa para fazer, achei melhor arrumá-la cedo.

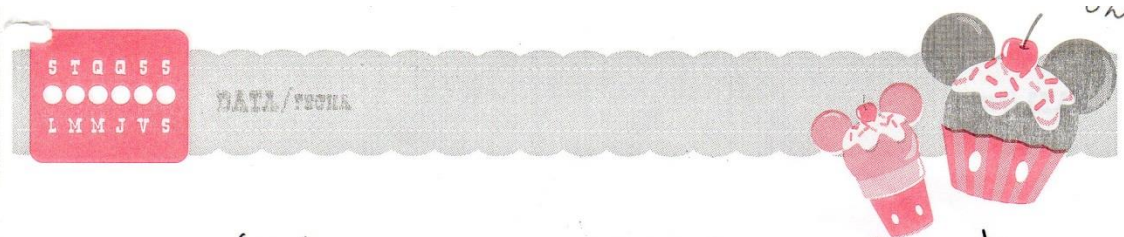
Nora de Ipanema: (Comenta com a babá): Não vejo a hora de ir embora desse aniversário, não ruporto arran para a cara dessa gente.

(Entra José e a família com grande barulho)

José: Boa tarde! Vitenta e nove anos, sim senhor! Vitenta e nove anos, sim senhora.

Zilda: Sim José!

Manoel: Vitenta e nove anos! é um bratinho.



(Todos riem menos a esposa de Manóel)

Zilda: Fiquem a vontade, a mesa está servida.

José: Estou morrendo de fome.

Manóel: (Cochicha no ouvido de José)

José: Não Manóel, hoje não se fala em negócios!

Manóel: Está certo, está certo!

José: Nada de negócios, hoje é o da mãe!

Zilda: (Olha para a mesa suja e desarrumada)  
Nossa! parece que passou um furacão aqui!

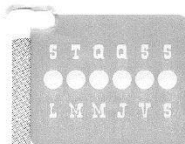
José: Depois você limpa limpa tudo. Desliga cantar parabéns!

Zilda: (Exausta acende a vela do bolo):

José: Vamos todos de uma vez!

(Todos começam a cantar "Parabéns a você" - metade canta em português e outra em inglês depois vice e versa)

José: (Grita) O cacula da família vai apagar a vela!



DATA/FECHA



Bismets: (lipaga a uela)

Jose: Viva mamãe!

Neto: viva vovô

vizinha: Viva D. Lúcia

Netos do Colégio Bennett: Happy birthday!

(Lúcia parada, séria não demonstrava nenhuma reação de alegria)

Jose: Nossa! Parece que mamãe está aderando a sua festa!

Neto: Parta o Bolo o bolo, vovô! É ela quem deve partir! Parta o bolo, vovô!

(Lúcia com força pega a faca e começa a cortar o bolo com raiva)

Nora de Spannera: (Espantada) Que força!

Zilda: Há um ano ela ainda era capaz de ralar essas esquadras com mais fôlego do que eu.

(Lúcia come do bolo)

Mamuel: (Chicha mais uma vez no ouvido de Jose)





DATA/HORA



Jose: Já lhe disse: hoje não se fala em negócios

Manoel: Está certo, está certo!

Jose: Hoje é dia da mamãe!

Narrador: (fluxo de consciência): Todos aqueles filhos não passavam de carnes do seu folho. Somente o neto Rodrigo é o neto de coração - esse sim será um homem de verdade. Como?! Como tendo sido tão forte pudera dar a luz a estes seres espaços, com braços moles e rostos anicinos? O tronco fora bom. Mas dera aqueles agudos e infelizes frutos, sem capacidade sequer para uma boa alegria. Parecem ratos se acotovelando, a sua família.

(Subitamente, limita ospe no chão)

Zilda: Mamãe! O que é isso, mamãe! A senhora nunca fez isso!

Nora: Isso é normal. Dona está virando criança!

Zilda: Ultimamente ela deu pra cuspir.

Luísa: Me dá um copo de vinho!

Neto: vovozinha, não vai lhe fazer mal?



DATA/FECHA



Luíta: Que vizinha que nada! Que o diabo  
 vos carregue, cria de maricas, egrinos, e vagabundos!  
 Me dá um copo de vinho, Dorothy!

(Dorothy põe dois dedos no copo)

Neto: Esse sanduíche está sem manteiga!

(Todos sorriem)

Nora de Spornema: Tenho que ir (acudindo os  
 farelos da saia, se despeche de D. Luíta)

Narrador: (Será que ela pensa que o bolo substitui  
 o jantar?)

José: Nem todos têm o privilégio e o orgulho de  
 se reunirem em torno da mãe.

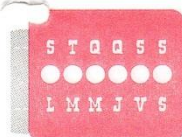
Manoel: Nós temos. Nós temos ~~esse~~ privilégios.

José: Lité o ano que vem, lité o ano que vem, heim?

Manoel: No ano que vem nos veremos diante do  
 bolo aceso. Lité ano que vem, mamãe! É diante  
 do bolo aceso!

Luíta: Pois é

José: No ano que vem nos veremos, mamãe!



DATA/FECHA



Luísa: Não vou surda!

(Todos se olham rindo, recados, felizes)

José: Cuidado! Ligeiro outro dia, Precisamos nos ver

Nora de Ilária: (Fala para filha) Graças a Deus essa festa acabou! não estava mais suportando. Você viu o vestido daquela lá. Que legal. (Da um casudo no filho) Você está todo sujo.

José: Ligeiro ano que vem (acimando com a mão)

Nora de Ilária: Comenta com a filha, ligeiro ano que vem, tá! Será que a velha ainda estará viva?

Nora de Isabela: Comenta com a mãe: ligo que vem noventa anos. Para completar uma data bonita.

Luísa: (sorrinha) Será que ter jantar nessa casa hoje?

## Equipe do conto "A nova roupa do Rei" – Hans Christian Andersen

Texto teatral adaptado do conto a roupa nova do rei.

Narrador: Era uma vez um rei que era tão apaixonado por roupas novas, que gastava com elas todo o dinheiro que possuía. pouco se importava com os seus filhos, com a saúde, com a educação, com a cultura, contanto que pudesse ostentar com novos trajes de quele. E ele tinha mesmo uma para cada hora do dia.

Duquesa: (pergunta para o mensageiro) onde o rei? Está ocupado com seus conselheiros?

Mensageiro: Não sabe o rei esta se vestindo.

Narrador: Na cidade que vivia, a vida era muito alegre; todos os dias chegavam muitos festeiros para visita-la, e, entre eles, certas ocasiões, chegavam dois vigaristas. Sabendo do gosto do monarca, e chamando dar nele um golpe, fungaram-se estilistas, e apresentaram-se no palácio.

Vigaristas 1: (Dirigi-se ao mensageiro) Boa noite! Ficamos sabendo que o rei é adquirente de roupas de marcas e eu posso lhe garantir que somos os maiores confeiteiros de toda Europa.

Vigaristas 2: Trabalhamos com os melhores tecidos do mundo. E não somente as cores e desenhos de nossos tecidos são magníficos, mas também os modelos que fazemos possui uma qualidade especial de se tornarem invisíveis para aqueles que não têm a visão necessária para

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

desempenhar suas funções.

Vigarista 1: (Ou seja os sábios vão enfiar essa magnífica roupa, os tolos e cruéis e não se esforçar, mas não verão tal obra-prima.

Mensageiro: (acochicha no ouvido do rei)

Réi: (Muito animado) Quero ser traje maravilhoso. E se eu vestisse um deles, poderia descobrir todos aqueles que em meu reino necessita das qualidades necessárias para desempenhar seus cargos. E também poderei distinguir os tolos dos inteligentes. Sim, estou decidido a encomendar um desses trajes para mim!

Mensageiro: (Entrega a um costureiro uma grande soma em dinheiro como adiantamento) O rei ficou muito animado, está aqui uma parte do pagamento, e começam imediatamente o trabalho.

Narrador: E assim os vigaristas começam a fingir que estavam costurando, embora não houvessem um fio de linha na máquina.

(Uma semana se passou)

Réi: (pensa um dia o rei) Estou ansioso, gostaria de saber como vai o trabalho dos estilistas. Tenho medo de ir lá e não ver nada. Não saber que sou um tolo.

Narrador: Então mandou chamar o primeiro ministro.

Primeiro ministro: Sim senhor.

Rei: Sei que você, o mais capacitado para ver o tecto, pois é um homem muito hábil e ninguém cumpre seus deveres melhor do que você.

Primeiro ministro: (Deus me proteja! (Entra no ateliê) Mas eu não vejo nada!

Narrador: Os dois vigaristas, então, mostram a expressão de espanto no rosto do velho.

Vigaristas 1: Que honra tê-lo aqui, primeiro ministro, se aproxime e opne a carcaça do desenho coberto do tecto.

Narrador: Mostram-lhe a máquina. Fazia o pobre ministro, por mais que se esforçasse para ver, não conseguia enxergar coisa alguma, porque não havia nada para ver.

Primeiro ministro: Deus meu! Serei eu tão tolo assim? Que não estou vendo nada!

Narrador: E não querendo que ninguém pudesse ver sua tolice e menos ainda que o fulgasse incapaz de exercer a função de ministro, e medianamente respondeu:

Primeiro ministro: É muito limbo! Que defeito encantador! (E fitando a máquina fazia através de seus olhos contínuos) O que mas me

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

agradada são os desenhos das maravilhosas cores que o compoem. Garanto que darei ao rei o quanto gosto de seu trabalho!

Vigários: Ficamos muitos horas com o senhor tais yakaras de seus labios, senhor ministro.

Variador: E imediatamente começaram a verbalmente descrever os detalhes do complicado desenho e das cores que o firmaram. O ministro ouviu-os com a maior atenção, com a intenção de repetir essas yakaras quando estivesse na presença do rei.

Vigários 2: Como você está vendo, está dando muito trabalho, precisamos de mais dinheiro e mais fio de ouro para dar o acabamento desta que será a melhor e mais linda roupa do rei.

Primeiro ministro: (Gaguejando diz) claro, claro, sem sombra de dúvida que será a roupa mais linda que tem aqui mais dinheiro. Hoje mesmo, entregarei mais fio de ouro.

Rei: Diga-me o que você viu.

Primeiro ministro: Majestade, sua roupa está um espetáculo de beleza. Digo mais, nunca vi tanta beleza. As cores e desenhos combinam-se harmonia absoluta.

Rei (vibra de alegria)

a \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Narrador: Passando algum tempo, o rei envia outro fiel conselheiro para verificar o progresso do trabalho dos falsos estilistas e saber se ainda desmoramam muito para entregar a roupa.

Narrador: A este segundo enviado a conselheiro a mesma coisa que com o primeiro.

Vigariista 1: Não, acha que é um tecido maravilhoso?

Conselheiro: Sei que não sou tão, mas se não vejo o tecido, e porque não de to ser capaz de avaliar minha função? É melhor eu não dar mancada e dizer que estou achando tudo lindo.

Vigariista 2: E então, o que?

Conselheiro: Muito... É de uma beleza fenomenal. O rei ficará muito satisfeito. Vou fazer cantar - lhe tudo o que vejo.

(Conselheiro entra correndo até a presença do rei)

Conselheiro: Majestade não tenho palavras para descrever o que vi, prefiro que o senhor veja com seus próprios olhos.

Rei: Estou convencido de que tenho que ir, quero que uma comitiva me acompanhe.



Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Narrador: chegando lá, viu que os dois vigaristas com maior cuidado, trabalharam na maquiagem vazia, e com grande competência.

Primeiro ministro: É magnífico!

Conselheiro: Confirme nessa majestade a alhar e desenho. Que cores chamar thosas!

Narrador: E apontaram para a maquiagem vazia, pois não tinham duvida de que as outras pessoas tinham o tecido,

Rei: Mas o que é isso? Não estou vendo nada! Isso é terrível! Seria um fôlego! Não tenho capacidade para ser rei? Certamente não poderei acontecer-me nada pior. Tenho que dar um fôlego.

Vigaristas: Vejo que o rei está surpreso.

Rei: Estou Antônio! É realmente uma beleza esse tecido! É merecia a melhor aprovação.

Narrador: E assim o rei manifestara sua aprovação por meio de algum gesto, enquanto alhara para a maquiagem vazia, pois ninguém poderia supor que ele não estivesse vendo coisa alguma.

Cortesão: Majestade, sugiro que o senhor estivesse sua glória no grande desfile que se realiza daqui uns dias.

Primeiro Ministro: Excelente ideia!

Conselheiro: Convidarem todos os suditas e ruinos.

Narrador: Os elogios ao uncastente teado curvam de boca em boca e toda a cidade estava curiosa e entusiasmada.

Rei: Quero aproveitar a oportunidade para conceder os estilistas com a ordem dos caralhos. E assim, entrego a você o título de caralhos teados pelo brilhante trabalho que prestaram a mim.

(Todos batem palmas)

Narrador: Na noite anterior ao desfile dos vigaristas, quando que todos testemunhassem seu grande interesse em terminar a roupa do rei, passaram a noite toda trabalhando a luz de dezessis velas. E ficam lá com o teado da máquina, e costuram com enormes tesouras e costuram com agulhas sem linha de espécie alguma.

Vigaristas 1: Já está pronto o traje do rei! Enagomem-se até aqui, fazemos questão de vesti-lo!

Narrador: O rei, então acompanhado por seus mais nobres conselheiros, vai ao atelier dos vigaristas.

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Vigaristas 2: Aqui estão suas calças.  
Este é o colete! veja, Vossa Majestade,  
aqui está o casaco!

Vigaristas 1: Não podem examinar o  
manto! Estas peças pesam tanto quanto  
têm uma teia de aranha. Quem a  
usar mal sentirá o seu peso...

Narrador: Embora ninguém visse nada,  
todos fingiam ver, enquanto ouavam os  
Vigaristas a descrever as roupas, por  
aquele todo temiam ser considerados  
tontos ou incapazes.

Vigaristas 2: Tira agora esta roupa  
Majestade. E assim poderá examinar  
a roupa nova na frente do  
espelho.

Vigarista 1: Como lhe cabe bem estes  
trazs, Majestade! Como está elegante  
aquele desenho! Que colorido! É uma  
roupa magnífica!

Rei: Estou pronto!

Narrador: Disse o rei completamente  
nu.

Rei: Acham que essa roupa me ab-  
sentou bem?

Todos: Perfeita Majestade!

Narrador: E os camareiros, que derri-  
am carregar o manto, enclenaram-se  
fingindo recolhe-lo ao chão e

Logo começaram a andar com as mãos no ar, carregando nada, pois também eles não se atreviam a dizer que não viam coisa alguma.

Mensageiro: Abriam os portões para o rei passar! O desfile vai começar.

Sudito 1: Como está bem vestido o rei! Que cauda magnífica!

Sudito 2: A roupa assenta nele como uma luva!

Narrador: Nunca na verdade a roupa do rei alcançara tanto sucesso! Até que subitamente, uma bruxa, ao meio da multidão exorta:

Bruxa: O rei está nu!!

Sudito: Queçam! Queçam! O que dizem esta criança inocente!

Narrador: Imediatamente o povo começou a rir e a rir entre si.

Todos: (rindo e zombando) O rei está nu! O rei está nu!