

CELLY ALBUQUERQUE NOGUEIRA DE FREITAS

**LER OU NÃO LER: EIS A QUESTÃO -
A LEITURA DRAMÁTICA COMO INSTRUMENTO
PEDAGÓGICO PARA O LETRAMENTO DE
CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

**Orientadora: Professora Doutora Paula Alves Barbosa Coelho
Co-orientador: Professor Doutor José Bernardino Pereira Duarte**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Departamento de Ciências Sociais e Humanas
Área de Ciências da Educação**

**Lisboa
2011**

CELLY ALBUQUERQUE NOGUEIRA DE FREITAS

**LER OU NÃO LER: EIS A QUESTÃO -
A LEITURA DRAMÁTICA COMO INSTRUMENTO
PEDAGÓGICO PARA O LETRAMENTO DE
CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, no curso de Mestrado em Ciências Sociais e Humanas, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof^ª. Doutora Paula Alves Barbosa Coelho
Co-orientador: Prof. Doutor José Bernardino Pereira Duarte

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Departamento de Ciências Sociais e Humanas
Área de Ciências da Educação

Lisboa
2011

Dedico este trabalho à minha mãe,
Nely Nogueira de Freitas Albuquerque (em memória),
que sempre foi meu espelho, meu refúgio e minha fortaleza.
Agradeço a você, mamãe, mesmo não estando mais aqui,
pelo apoio que sempre me deu, pela compreensão,
pelo amor, carinho e por minha existência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar viva e ainda tentando, a cada dia, realizar sonhos.

Ao meu pai, Cezário, pelo amor, dedicação e por acreditar que um dia realizarei esses sonhos tão desejados.

Aos meus filhos, Luiz Henrique, Matheus Filipe e Mayanna Louise pelo amor e compreensão.

A todos os familiares pelo afeto e carinho.

À minha orientadora, Professora Paula Coelho, por sua contribuição para que este trabalho fosse concluído.

Às amigas/irmãs Hirtamária, Kecia, Martha, Rosana e Socorro pela amizade, carinho, apoio e por todos os momentos partilhados.

Ao meu coordenador da Sessão DST/Aids e CTA, Roberto César Maia, pelo apoio e paciência.

Às colegas de trabalho da Sessão DST/Aids e CTA, pela harmonia que construímos sempre.

Ao “G7”, meu grupo de amizade, alegria e trabalho da turma do mestrado, em especial a Tânia, Jane e Carmem.

À direção e aos funcionários do Cintep, em especial Dalvanice, Gerson, Michelle e Wanderluce, sempre solícitos e dedicados.

À professora Priscilla, pelo companheirismo, solidariedade e conforto nos momentos de tribulação.

À direção, coordenação e professoras da escola em estudo, pelo apoio e atenção durante o processo de pesquisa.

Às vinte e duas crianças que me ajudaram no desenvolvimento da pesquisa.

Aos meus alunos de teatro, de ontem e de hoje, que sempre acreditaram no meu profissionalismo e dedicação.

Aos meus colegas de teatro pela amizade e afeto.

Aos professores do Curso de Teatro da UFPB pela contribuição na minha formação acadêmica e profissional.

A todos aqueles e aquelas que, direta ou indiretamente, acompanharam cada etapa deste processo, incentivando, criticando, apoiando e me ajudaram a realizar mais um sonho.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo identificar se a leitura dramática é um instrumento pedagógico para o letramento de crianças do Ensino Fundamental I. A metodologia deste estudo investigativo foi levantada sobre os pilares da pesquisa-ação. Os sujeitos da pesquisa estão numa turma do 4º ano de uma escola da rede privada da cidade de João Pessoa – Paraíba, Brasil. São 11 meninos e 11 meninas entre 9 e 10 anos de idade, no qual o marco teórico foi sistematizado de forma a atender os questionamentos pertinentes à pesquisa e composto de estudiosos e pesquisadores nas áreas da pedagogia e do teatro. O questionário, o diário de pesquisa e as entrevistas foram os instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados recolhidos. A partir da análise dos resultados verificou-se que a leitura dramática é um instrumento pedagógico que contribui para o letramento.

Palavras-chave: Leitura Dramática, crianças do Ensino Fundamental I, desenvolvimento do letramento, pesquisa-ação

ABSTRACT

This work was developed to identify whether the dramatic reading is a pedagogical tool for literacy of children from elementary school, 1st level. The methodology of this investigative study was raised on the pillars of action-research. The subjects of the search belong to a 4th grade classroom of an elementary private school in the city of João Pessoa – Paraíba, Brazil. They are 11 boys and 11 girls from 9 to 10 years old, in which the theoretical mark was systematized in order to meet the relevant questions to the research and was composed of scholars and researchers in the areas of pedagogy and theatre. The questionnaire, the journal of research and the interviews were the instruments used for the compilation and analysis of data collected. From the analysis of the results it was verified that dramatic reading is a pedagogical tool that contributes to literacy.

Keywords: Dramatic Reading, children from elementary school 1st level, development of literacy, action-research.

LISTA DE ABREVIATURAS

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

Ma - Menina

Mo - Menino

Pa - Professora

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO I – O FAZER TEATRAL E AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES.....	12
1.1 A ARTE TEATRAL.....	13
1.2 O TEATRO E AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES.....	17
CAPÍTULO II – DO CONTO AO TEXTO TEATRAL: O VALOR PEDAGÓGICO DOS JOGOS TEATRAIS	25
2.1 DO CONTO NARRATIVO AO TEXTO DRAMATÚRGICO.....	26
2.2 LEITURA DRAMÁTICA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO.....	37
2.3 LETRAMENTO/LITERACIA E LEITURA DRAMÁTICA.....	56
CAPÍTULO III – METODOLOGIA: RELATO DA EXPERIÊNCIA.....	64
3.1 CONTEXTO DA ESCOLA.....	65
3.2 A PESQUISA-AÇÃO.....	66
3.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	72
3.4 CARACTERIZAÇÃO DAS ATIVIDADES.....	78
CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA EXPERIÊNCIA “LER OU NÃO LER: EIS A QUESTÃO”.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICES.....	I
APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	ii
APÊNDICE 2 – Questionário.....	iii
APÊNDICE 3 - Texto adaptado <i>O Chapeuzinho Vermelho</i>.....	iv

INTRODUÇÃO

A proposta de mergulharmos no universo da leitura dramática, não é apenas justificada pelo interesse pessoal que esse tema desperta, mas, também pela nossa prática na área teatral, principalmente as experiências vivenciadas como arte-educadora, atriz, diretora e dramaturga.

Ao longo dos anos, tanto o ato de escrever para o público infantil, quanto dar ênfase as pesquisas sobre os clássicos infantis, marcaram nossa trilha profissional, tendo, inclusive, um livro editado de peças para teatro infantil.

Nossas inquietações se desenvolveram, desde quando começamos a lecionar aulas de teatro em escolas públicas e ministrar oficinas para crianças e adolescentes em um teatro particular na cidade de João Pessoa – Paraíba, Brasil. Observamos que os alunos tinham dificuldade em fazer leitura de textos dramáticos, que posteriormente viriam a ser encenados. Essa deficiência em realizar tais leituras dificultava o entendimento do texto teatral e em consequência, comprometia seus desempenhos em cena.

Embora o texto teatral seja produzido para encenação, nada impede que este seja lido como qualquer texto narrativo, desenvolvendo um novo grupo de leitores e abrindo novos espaços de leitura para tais escritos teatrais. No intuito de analisar a contribuição que a leitura dramática poderia oferecer no processo de letramento de crianças no Ensino Fundamental I, é que buscamos pesquisá-la como instrumento pedagógico para o letramento.

No **Capítulo I** destacamos a importância da arte teatral e o surgimento do teatro. Ainda neste capítulo relatamos sobre o fazer teatral e as Leis de Diretrizes e Bases, as questões que envolvem o teatro na educação, principalmente na escola brasileira. Fazemos um percurso histórico sobre a influência da igreja católica, através dos jesuítas, sobre as atividades teatrais que estes realizavam com os indígenas aqui no Brasil. Quanto às Leis de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) explicamos como estes direcionam as atividades teatrais nas escolas brasileiras.

No **Capítulo II** abordamos o fazer teatral e fazemos uma relação entre o conto narrativo e o texto dramático, nos quais nos apoiamos para realização do experimento com crianças do 4º ano, antiga 3ª série do Ensino Fundamental I, de uma escola da rede privada da cidade de João Pessoa – Paraíba, Brasil. Ainda neste capítulo, enfatizamos a possibilidade da vivência da leitura dramática como instrumento pedagógico no processo de letramento e como o teatro é realizado nas escolas brasileiras. Também fazemos uma relação entre

letramento e leitura dramática, a contribuição que esse tipo de leitura pode oferecer para que as crianças se tornem letradas.

No **Capítulo III** relatamos sobre a experiência envolvendo a turma do turno da manhã do 4º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola de classe média da cidade de João Pessoa – Paraíba, Brasil. Dividimos em quatro itens que estão distribuídos na seguinte ordem: contexto da escola, a pesquisa-ação, instrumentos da pesquisa e caracterização das atividades.

No experimento com vinte e duas crianças, sendo onze meninos e onze meninas, com idades de 9 a 10 anos, comungamos com o pensamento de Kishimoto (2007) quando diz que meninos e meninas são socializados de diferentes formas e respondem por meio de suas interações cotidianas e experiências. Na comunidade ampla, as meninas são encorajadas a escrever mais que os meninos, que acabam tendo pouco envolvimento com a literacia, por julgarem que a linguagem, os textos, a escrita e as histórias são coisas de menina. A sugestão é solicitar aos meninos que escrevam a respeito dos seus jogos preferidos, sem deixar de fazer a desconstrução das concepções de gênero.

No **Capítulo IV** com a análise e discussão da pesquisa verificamos como a leitura dramática é utilizada no processo didático do letramento no Ensino Fundamental I. Falar e pensar são práticas centrais para aprendizagem do letramento/literacia, como ler e escrever. Contrariando o desenvolvimento natural, a criança precisa do suporte e mediação do adulto, que é co-participante do processo do letramento/literacia.

Utilizando-se das ideias de Bakhtin (1992, 1997), podemos dizer que a prática de letramento/literacia vem de casa e da comunidade, assim como da escola. Segundo Bourdieu (1989), as crianças estão imersas em um campo (contexto cultural), com sua prática social de letramento/literacia, cuja aprendizagem no ambiente doméstico constitui o início do capital cultural e linguístico. Quando vão para uma instituição educativa, as crianças, já contempladas com as aprendizagens adquiridas com suas famílias, precisam estar disponíveis para um novo processo educativo.

A melhor preparação para a aprendizagem é criar um ambiente que leve a criança a gostar do que está fazendo, onde encontre um mundo de ideias interessantes e sinta-se com liberdade de criar. A criança aprende brincando. Na leitura de livros, vendo imagens, desenhos, identificando letras, palavras, segurando o livro, virando páginas, fazendo leitura de cima para baixo, da esquerda para a direita, aprendendo convenções, com auxílio das imagens, desenhos de escrita, letras de numerais, de pontuação, palavras, escrita cursiva, orientação espacial para leitura, ela se diverte.

Com o intuito de conseguir elementos para construirmos uma pesquisa-ação, nos empenhamos em contextualizar o processo de letramento a partir do ato de ler um texto dramático, como também verificamos como os textos teatrais são utilizados no processo didático do letramento com crianças em processo de aprendizagem, além de possibilitarmos a vivência da leitura dramática como instrumento pedagógico para o letramento de crianças no Ensino Fundamental I.

Na experimentação com as crianças para se tornarem letradas, é preciso que a própria criança se apresente como agente, aprenda a produzir significados. E para que elas consigam realizar tais significados, é necessário um apoio pedagógico, que, a nosso ver, ficaria a cargo do professor. Mas como a pesquisa não envolveu o professor e sim a participação da pesquisadora, como mediadora no processo de leitura dramática como instrumento pedagógico para o letramento, esta questão não será abordada aqui e ficará para um futuro trabalho.

Apesar de ser perceptível um crescimento no número de trabalhos voltados para o universo do letramento/literacia, sentimos que é necessário um estudo que faça uma relação entre letramento/literacia e a leitura dramática, acreditando que esta pode ser um instrumento pedagógico no processo em que as crianças possam conhecer novas formas de aprender e apreender, ou seja, *Ler ou não ler: eis a questão*.

Esperamos que, com a pesquisa, os resultados obtidos corroborem que a leitura dramática é um instrumento para o letramento de crianças do Ensino Fundamental I. Não pretendemos trazer uma receita pronta, mas traçar estratégias coerentes para detectarmos se há novos caminhos e se esta contribuição poderá auxiliar os professores em sala de aula.

CAPÍTULO I – O FAZER TEATRAL E AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES

1.1 A ARTE TEATRAL

O teatro é uma arte. Referimo-nos à arte de representar – o ator representa uma personagem. E a arte leva à comunicação, ou seja, toda obra de arte foi criada por um artista que queria, com sua criação, comunicar ao outro o que ele pensou ou sentiu. Para isso muitos pintam quadros, compõem música ou, como estamos falando de teatro, escrevem e/ou atuam em peças teatrais.

Teatro é também o drama, a encenação, que acontece frente ao público; e é ainda o conjunto de obras de um determinado dramaturgo (ex: o teatro de Gil Vicente) Desde a sua existência, o fenômeno teatral compõe-se de uma tríade essencial: ator, texto e público; ainda que, ao longo da história, o papel de cada um desses elementos tenha sofrido alguns deslocamentos.

Quando pesquisamos sobre o surgimento do teatro, observamos que na pré-história já tínhamos uma espécie de encenação entre os homens pré-históricos que teatralizavam suas caçadas: alguém representava a caça, cobrindo-se com pele de animal, e outro fazia os gestos do caçador e todos ficavam atentos com aquela representação.

Segundo Heliadora (2008) “Como na pré-história não havia escrita, ninguém sabe exatamente como as coisas aconteceram, mas podemos imaginar, por exemplo, que a princípio todos os membros da tribo executassem em conjunto todo o ritual”. Esse ritual que a autora cita, nada mais é que uma forma de comunicação entre os homens pré-históricos, já que eles ainda não usavam a oralidade e sim, gestos.

O teatro surgiu na Grécia, e ela é referência, tanto do ponto de vista artístico quanto do ponto de vista filosófico e, sem dúvida alguma, do sistema social. Lá, os muitos teatros que foram aparecendo sempre aproveitavam a encosta de uma colina ou montanha para que o público pudesse se acomodar e assistir ao espetáculo. De acordo com Berthold (2006) a história do teatro europeu começa aos pés da Acrópole, em Atenas, sob luminoso céu azul-violeta da Grécia.

Os ditirambos, que eram hinos cantados a respeito dos deuses por coros originados só de homens, eram apresentados em uma área circular, perto do templo do deus homenageado e o público sentado na colina que o cercava e quando o teatro apareceu o lugar das apresentações era improvisado, depois é que passou a ter locais especiais, no caso, uma arena circular que tinha de um lado, uma arquibancada de pedra, que cercava metade da arena, e em frente a ela era construído o palco.

O teatro é uma obra de arte social e comunal: nunca isso foi mais verdadeiro do que na Grécia antiga. Em nenhum outro lugar, portanto, pôde alcançar tanta importância como na Grécia. A multidão reunida no theatron não era meramente espectadora, mas participante, no sentido mais literal. O público participava ativamente do ritual teatral, religioso, inseria-se na esfera dos deuses e compartilhar o conhecimento das grandes conexões mitológicas (BERTHOLD, 2006 p.103-104).

Atualmente o teatro vem sofrendo algumas inovações, mas mesmo assim não perdeu a sua essência como instrumento de comunicação e reflexão. Para isso colocamos aqui uma fala de Peter Brook (1995, p.72) quando diz que “o espetáculo teatral é uma sequência de impressões: pequenos golpes, um após o outro, fragmentos de informação ou de sensações numa progressão que estimula a recepção da plateia.”

Um espetáculo teatral emite muitas sensações e geralmente trazem mensagens, geralmente várias ao mesmo tempo, aglomeradas, conflitantes, sobrepondo-se umas às outras, que podem ser ou não, pontos de reflexão para o espectador.

Leenhardt (1977) define o teatro como a arte de parecer, de exprimir a realidade representando-a, a arte de mostrar a vida sem a viver. Ele repara a ideia de que o ator torna-se a própria personagem, ressaltando que o ator mesmo não deve identificar-se profundamente com o papel, e que seu esforço é no sentido de traduzir o pensamento de um outro e não o seu próprio.

Richard Courtney (2003, p.41) relata que “não foi antes da metade do século XIX que o teatro, uma vez mais, começou a ter uma participação importante na educação.” O autor comenta que essa integração entre teatro e educação se deve ao um fato histórico quando “as crianças da Rainha Vitória e do Príncipe Albert representaram Athalie e outras peças em suas línguas originais.” A partir daí, tornou-se mais comum, em escolas secundárias, ajudar os estudos de língua através da representação de peças. (COURTNEY, 2003, p.41)

A partir do pensamento de Courtney, podemos refletir sobre a importância do teatro como ferramenta na construção de novos saberes. Faz-se necessário que busquemos a cada dia novas práticas pedagógicas que contribuam na formação dos sujeitos e que, esses se reconheçam nas suas capacidades individuais ou interagindo com o outro, fortificando assim o elo das relações interpessoais.

Acreditamos que nada pode ser feito na cena teatral, quando não temos a capacidade de imaginar. Crianças, jovens e adultos são capazes de realizar ações que os levem a perceber que nada é real, tudo fica no plano do imaginário. Courtney (2003) afirma que a característica

essencial do homem é sua imaginação, e que a imaginação criativa é essencialmente dramática em sua natureza. O autor acredita que, precisamos atuar para podermos conviver com nosso meio, compreendê-lo e realizarmos as trocas de aprendizagens, informação conhecimento, cultura e sentimentos.

Para Platão (1962) o ideal é a verdade, mas realidade é uma cópia ou imitação dela; o teatro está ainda mais longe de ser verdadeiro, porque faz a imitação do real. Enquanto, que Aristóteles (1986) diverge de Platão, entre outros aspectos, quando fala do teatro diz que este não imita os fatos, mas as ideias abstratas. Comenta que a imitação como ação que é natural ao homem desde a infância e sugere que, tanto vivenciar a prática de imitar quanto assistir a ela, seria fonte de prazer vinculada ao aprendizado.

Segundo Neves (2009), para os romanos o teatro era uma imitação que sugeria um projeto educacional quando realçava lições morais. Cícero descreveu o teatro como cópia da vida, espelho de costume, reflexo da verdade. Horácio considerava que o teatro deveria tanto entreter quanto educar, e construiu uma série de regras em relação à sua concepção, temática e forma. Sêneca escreveu dramas sugeridos apenas para estudo e condenou o palco, sob argumento de gerar o desvio do povo da séria atividade da aprendizagem.

Dentre todas as artes, o teatro exige a presença do ator na sua forma completa: o corpo, a fala, o raciocínio e a emoção. O teatro tem como fundamento a experiência de vida: ideias, conhecimentos e sentimentos (os aspectos cognitivos e subjetivos). Sua ação consiste na ordenação desses conteúdos individuais e grupais e seu ensino ou exercício se faz através da encenação, da contemplação e da vivência dos jogos teatrais.

A essência do teatro é, portanto, o ator que se transforma em personagem. Se há um texto, esse será informado pelo ator. Segundo Rosenfeld (2008, p.22) “o texto contém apenas virtualmente o que precisa ser atualizado e concretizado pela ideia e forma teatrais.” A atualização e concretização, a passagem de palavras abstratas e descontínuas para a continuidade sensível, existencial, da presença humana é função do ator na encenação.

Ao encarar esse mundo fictício, que é apenas sugerido pelas palavras, ao preencher as lacunas deixadas pelo autor, o ator tem de fazer suas escolhas dentre as possibilidades diversas. É nesse trabalho incessante que reside toda responsabilidade criativa dos representantes do teatro: o texto apresenta apenas um sistema de coordenadas que deve ser preenchido pela música dos movimentos, pelas inflexões da voz, pelas mil nuances indefiníveis da mímica e do gesto.

Rosenfeld (2008) explica que a peça teatral, considerada literatura, é um dos elementos mais importantes do teatro; todavia, não o constitui por completo, pode ser dispensável. O autor coloca o texto teatral como secundário quando fala que “existem textos que, de tão insignificantes, não constam da história da literatura, mas, ainda assim, revelam ser boas ‘partituras’ para a representação teatral”. Mas também acrescenta que “as relações entre palco e literatura são complexas”. (ROSENFELD, 2008, p.35 e 36).

No entanto, Ortega y Gasset (2007) acrescenta a essa discussão quando diz que “a palavra tem no teatro uma função constituinte, mas muito determinante; quero dizer que é secundária à ‘representação’ ou ao espetáculo”. (ORTEGA Y GASSET, 2007, p.35). A dramaturgia é apenas secundária e parcialmente um gênero literário e, portanto, mesmo isso que, em verdade, ela tem de literatura não pode ser contemplado de forma isolada daquilo que a obra teatral tem de espetáculo.

Podemos acrescentar que o Teatro, enquanto literatura que podemos ler em casa, ou em qualquer lugar, até mesmo no teatro (edifício) é mais que um gênero literário, é um gênero visionário ou espetacular. Ortega y Gasset aponta que no teatro existe uma metáfora corporificada, um *como se*. “Uma realidade que ambivalente que consiste de duas realidades – a do ator e a da personagem do drama que mutuamente se negam”. (ORTEGA Y GASSET, 2007, p.42)

Faz-se necessário dizer que o ator deixa, durante um tempo, de ser o homem real que é conhecido na sua vida cotidiana, como também é preciso também entender que a personagem não seja efetivamente o homem real que é o ator. É oportuno que nem um nem outro sejam reais e que incessantemente estejam fugindo da realidade, neutralizando para que só fique o irreal como tal, o imaginário, a pura fantasia.

Ortega y Gasset (2007) aponta que o Teatro não é uma realidade que, como a pura palavra, chega a nós pela pura audição. No Teatro não só ouvimos, como também vemos. Os atores movem-se, gesticulam, reconhecemos seus disfarces, apreciamos o cenário que constituem a cena.

Para Rosenfeld (2008) o teatro, não pode ser visto apenas como condutor da peça teatral, um instrumento que serve ao autor e a literatura. Ele é mais que isso, é uma arte com direito próprio, em função dele é que a peça é escrita. O texto teatral em vez de servir-se do teatro, é ao contrário material dele, pois o teatro o incorpora como um dos seus elementos.

Seja um texto teatral, conto ou romance tornam-se teatro no momento em que são representados. Os atores, através da metamorfose, se transformam em personagens. A base do teatro é a fusão do ator com a personagem, a identificação de um eu com outro.

Na nossa prática docente sempre recorremos aos textos, não só os clássicos, como também aqueles que proporcionassem aos alunos uma experiência com a arte de representar, quando podiam vivenciar não só as práticas teatrais, mas desenvolver atividades de integração, socialização e oralidade.

1.2 O TEATRO E AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES

Para que possamos falar sobre as questões que envolvem o teatro na educação, principalmente na escola, faremos um percurso histórico sobre a influência da igreja católica, através dos jesuítas, sobre as atividades teatrais. Como também relataremos sobre as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que direcionam as atividades das artes cênicas (teatro) nas escolas brasileiras.

De acordo com Décio de Almeida Prado (2003), a chegada da Ordem dos Jesuítas ao Brasil, no século XVI, ocasionaria um movimento que representa no país o início da história do teatro. Constituiria assim, um registro histórico, segundo defendem os historiadores, como o verdadeiro marco da história do teatro no Brasil e também na educação brasileira.

Não podemos deixar de pensar na importância das primeiras manifestações dos povos indígenas que, por meio dos ritos e encenações míticas exerciam suas funções culturais, no âmbito da tradição, transmitiam e transmitem até hoje, conhecimentos e comportamentos aos membros mais jovens das tribos, caracterizando, assim, um comportamento dotado de formação educativa.

Historicamente, ao que consta, o teatro brasileiro nasceu à sombra de uma religião – a católica, que teve como representante desse movimento o padre jesuíta José de Anchieta. Segundo Prado (2003), Anchieta serviu-se da arte teatral para compor sermões dramatizados, pelos quais difundia os dogmas e a história da Igreja Católica, e enfatizava o temor e o amor a Deus num intuito de catequizador.

Anchieta, vindo de Portugal com formação religiosa, escrevia através das personagens o que queria salientar em relação aos aliados e aos inimigos da Igreja: os pajés (lideranças religiosas nas comunidades indígenas) eram ridicularizados, os ritos dos selvagens

eram apresentados como exercícios de feitiçaria e satanismo, e as normas que regiam parentesco, coabitação e as relações amorosas nas tribos indígenas eram tidas como libidinosas.

Neves (2009) comenta que no período colonial, o teatro abrigou participantes escravos e passou a ser utilizado em cerimônias cívicas. Na obra *História concisa do teatro brasileiro*, encontra-se de maneira elucidativa a conclusão que, durante os três séculos de domínio português, “o teatro oscilou entre o ouro, o governo e a Igreja Católica, aglutinando funções lúdicas, dogmáticas e educativas”. (NEVES, 2009, p.28)

O autor escreve sobre o teatro sacro e diz que:

O teatro sacro, nascido no seio da Igreja com representações do gênero, mostra-se explicitamente educativo, objetivando confirmar a fé dramatizada. Ao lado do teatro sacro, existia, também, o teatro popular (comédia e farsa) que enfatizavam temas censurados pela cultura oficial. Entre proibições, perseguições e criações, percebe-se a tradição como substancialmente forte nesse período, apesar de pouca existência de registro de tal fato em razão de se tratar de uma tradição majoritariamente oral. (NEVES, 2009, p.18)

Mas tarde, a Companhia de Jesus, cujo objetivo era servir será os interesses da fé, foi extinta e os jesuítas foram expulsos das colônias pelo Marquês de Pombal¹. Este pensou em organizar uma escola para servir os interesses do Estado. De acordo com Neves (2009) “Pombal criou aulas que constituíam unidades isoladas, sem chegarem a compor um sistema organizado; eram as chamadas aulas régias de latim, grego e retórica, não demonstrando registros significativos de aulas de artes dentro dessa estrutura”. (NEVES, 2009, p.28)

Com a vinda da Família Real para o Brasil em 1808, o teatro recebeu um grande impulso, pois os novos residentes queriam viver aqui o mais próximo possível da vida que levavam em Lisboa. Mas só em 1836 se estreou no palco da Constitucional Fluminense a peça *Antonio José ou O poeta e a Inquisição*, de Domingos José Gonçalves de Magalhães, que é a primeira tragédia escrita por um brasileiro e a única de assunto nacional.

Com a chegada da Família Real, houve mudanças na educação, com a fundação de uma escola onde se ensinavam as línguas portuguesa e francesa, além da retórica, aritmética, desenho e pintura. Em 1816 é criada a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, transformada em 1820 na Academia de Artes, dedicada ao ensino, produção e estudo das artes plásticas.

¹ José de Carvalho e Melo, ministro de Portugal de 1750 a 1777.

Portanto, nesse período não houve a presença do teatro na educação e nem sua utilização com fins educativos. Nesse momento, o teatro e, especialmente o teatro lírico (ópera), apenas tinham valor de apresentação cultural e estava inserido nas atividades de entretenimento da população.

Para relacionarmos a educação com as Leis de Diretrizes e Bases, precisamos lembrar que no século XX, vários educadores se destacaram, especialmente após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Este pode ser considerado um momento de valorização da educação estética no Brasil. Com base nos textos organizados por Sueli Ferreira (2001) podemos perceber o quanto esse foi um momento importante da história brasileira em que a arte obteve atenção não apenas dos intelectuais e artistas, mas também de órgãos públicos, especialmente o setor da educação.

Na história da pedagogia brasileira, destacaram-se Lourenço Filho e Anísio Teixeira, grandes humanistas e o escritor modernista brasileiro Mário de Andrade, responsável pela preciosa contribuição à *educação artística* da criança, relacionando o papel da arte ao papel do jogo para a criança, uma vez que este último estimula o desenvolvimento da sensibilidade artística.

Neves (2009) diz que na primeira metade do século XX, as disciplinas do desenho, trabalhos manuais, música, canto orfeônico² faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias. Nesse momento, as atividades de teatro eram então reconhecidas, quando faziam parte das festividades escolares vinculadas à celebração de datas e ao encerramento do período letivo.

Com a repressão imposta pelo Golpe Militar de 1964, o teatro foi caracterizado como perigoso inimigo público e censurado, impediram a sua utilização em alguns ginásios vocacionais³, colégios de aplicação e escolas pluricurriculares que ministravam a disciplina artes dramáticas, voltada para as especificidades teatrais.

Segundo Pedro Paulo Cava apud Neves (2009) na metade do século XX começam a surgir metodologias de ensino de teatro com a finalidade de formação de atores, influenciadas

² Projeto elaborado pelo compositor Heitor Villa-Lobos na década de 1930, difundindo as ideias de coletividade e civismo, princípios condizentes com o momento político da época.

³ Esses ginásios utilizavam como ferramenta a integração das disciplinas em torno de um problema ou de uma plataforma central, era um método de estudo que utilizava-se do meio onde o estudante vivia, conduzindo suas próprias pesquisas, não se atendo ao livros didáticos específicos. Esses Ginásios foram fechados em 1969, em razão do Golpe Militar, sob argumento de subversão.

pelo método de Stanislavski⁴. Seu método foi introduzido no Brasil, no pós-guerra, com a chegada de alguns estudiosos do teatro: Ziembinsky, Eugenio Kusnet e Adolfo Celi. Nos anos 1960, com a tradução do inglês do livro de Stanislavski *A preparação do ator*, muitos grupos de teatro aderiram às suas técnicas e tinham o livro do autor russo como uma verdadeira bíblia. Também nessa época, surgiram novas metodologias no ensino do teatro, movimentos de trabalhos na educação como os da professora Joana Lopes⁵ e o diretor e dramaturgo Augusto Boal⁶.

A partir dessa inquietação gerada em nosso país nas questões do ensino do teatro, eis que surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que define e regulariza o sistema de educação baseada nos princípios presentes na Constituição. Ela foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934, encaminhada como projeto de lei em 1948, publicada em 20 de dezembro de 1961, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente, em 1996. Mas o ensino das artes só foi introduzido legalmente no currículo escolar da educação básica, de forma obrigatória, com a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 4.024/61)

Em 1971, pela 2ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692/71), a arte (artes plásticas, educação musical e artes cênicas) é incorporada obrigatoriamente no currículo escolar da 5ª série do 1º grau à 3ª série do 2º grau (atuais ensino fundamental e médio) com o título de educação artística, considerada como atividade educativa e não disciplina. Entretanto, não havia profissionais habilitados para assumirem essa atividade; os primeiros cursos universitários preparatórios de professor de educação artística só foram implantados três anos após a publicação da lei já citada, e com objetivo de formar um profissional polivalente.

A implantação da 2ª LDB se deparou com a precariedade de professores de educação artística. Professores de outras disciplinas assumiram essas aulas. Iniciativas isoladas tentaram impulsionar a preparação de professores nessa área na educação brasileira. Dentre elas, podemos citar aquela realizada pelo Serviço Nacional de Teatro que, sob direção de Orlando

⁴ Konstantin Stanislavski (1863-1938), encenador russo, autor de cinco livros indispensáveis para o ator. São eles: *A construção da personagem*, *A preparação do ator*, *A criação do papel*, *Manual do ator* e *Minha vida na arte*

⁵ Joana Lopes é professora e pesquisadora da Unicamp e autora do livro *Pega Teatro*, baseado na sua tese de mestrado (ed. Papirus).

⁶ Foi diretor de [teatro](#), [dramaturgo](#) e [ensaísta brasileiro](#), uma das grandes figuras do teatro contemporâneo internacional. Fundador do [Teatro do Oprimido](#), que alia o teatro à ação social, suas técnicas e práticas difundiram-se pelo mundo, notadamente nas três últimas décadas do [século XX](#), sendo largamente empregadas não só por aqueles que entendem o teatro como instrumento de emancipação política mas também nas áreas de [educação](#), [saúde mental](#) e no [sistema prisional](#).

Miranda, a partir da implantação da lei, resolveu contratar alguns especialistas em teatro e educação e ministrar cursos intensivos com a colaboração das secretarias de educação de diversos estados. Essa iniciativa visava minimizar os problemas referentes à prática do teatro na escola, a fim de eliminar a tradição do uso do teatro na educação ligado à montagem de “pecinhas” com crianças ou à organização de “festinhas” para comemorar datas cívicas.

Neves (2009) comenta que no final da década de 1970 teve início o processo de abertura política do regime autoritário, contribuindo para que os profissionais responsáveis pelo ensino das artes se organizassem para reestruturar as relações entre arte e educação, defendendo a especificidade das linguagens artísticas e a criação das licenciaturas plenas em artes plásticas, desenho, música, teatro e dança. A partir dos anos 1980, constitui-se o movimento Arte-Educação que discutia a valorização e aprimoramento do professor de educação artística, além de propor novos andamentos à ação educativa em arte.

Esse movimento, juntamente com outros fatores, influenciou a construção e regulamentação da nova LDB (Lei nº 9.394/96) e o documento Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil 2000). A partir dessas iniciativas e legislações, ficou assegurada a presença da disciplina Arte no currículo da escola fundamental, como disciplina obrigatória na educação básica, destacando quatro linguagens: teatro, dança, música e artes visuais, em face da necessidade de uma educação estética nas diferentes linguagens artísticas. Portanto, fica expresso no art.26:

Art.26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser completados em cada sistema de ensino e estabelecimentos escolares, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Parágrafo segundo: O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (NEVES, 2009, p.35-36)

São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por arte e não mais por educação artística, e de incluí-la na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade meramente lúdica.

Com referência à disciplina Arte (Brasil 2000) os Parâmetros Curriculares Nacionais possibilitam o trabalho das artes na escola com as várias linguagens. Os PCNs propõem uma

didática que estimula a interdisciplinaridade. Além de ressaltar a expressão de si mesmo e do exercício da socialização por meio de atividades coletivas, especialmente no teatro.

Entretanto, apesar de uma completa referência ao ensino e estudo das artes na escola, os PCNs não exploram – porque não é essa a intenção do documento – as possibilidades cognitivas e de desenvolvimento emocional passíveis de ocorrer devido à prática do fazer artístico.

Numa leitura atenta, podemos encontrar pequenos trechos que citam, sem maiores preocupações de aprofundamento, a possibilidade de alguns efeitos para além do estímulo à valorização da diversidade. Como por exemplo:

Em contato com essas produções (artísticas), o aluno do ensino fundamental pode exercitar suas capacidades cognitivas, sensitivas, afetivas e imaginativas, organizadas em torno da aprendizagem artística e estética. Ao mesmo tempo, seu corpo se movimenta, suas mãos e olhos adquirem habilidades, o ouvido e a palavra se aproximam, enquanto desenvolve atividades nas quais relações interpessoais perpassam o convívio social o tempo todo. (PCN, Brasil 2000, p.114)

No que se refere ao teatro, o documento atribui maior atenção ao caráter inerente a essa arte, que sugere o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, flexibilidade de aceitação das diferenças e autonomia; enfim, habilidades que favorecem o convívio social. Cita a capacidade de teatralizar, presente na criança, observada nos jogos de faz-de-conta, e que pode ser canalizada para o exercício consciente da dramatização. Pode-se perceber a atribuição de um caráter educativo no teatro no PCN Arte, por exemplo, com base no Brasil (2000) diz que:

Dramatizar não é somente uma realização da necessidade individual na interação simbólica com a realidade proporcionando condições para um crescimento pessoal, mas uma atividade coletiva em que a expressão individual é acolhida (BRASIL, 2000, p.83).

Acreditamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais vieram a contribuir como uma ferramenta útil no apoio às discussões pedagógicas, elaboração de projetos educativos, planejamento de aulas, reflexão de prática educativa e análise de material didático. Eles sugerem uma melhoria do ensino e da aprendizagem das artes, agregando ações auxiliares à transição para o século XXI, que se depara com o desafio da diversidade cultural e a

globalização. A arte na escola, em especial o teatro, pode ser trabalhada como um recurso pedagógico capaz de estimular a criatividade dos alunos, como também promover a aprendizagem na diversidade por meio do contato, da aceitação e da troca de experiências.

Com o fortalecimento da educação por meio das artes, segundo Neves (2009) na segunda metade do século XX, começa-se a pensar o teatro de um ponto de vista que extrapola seu uso instrumental, passando a constituir ferramenta voltada para outros conteúdos até mesmo, os não teatrais. “Busca-se uma perspectiva pedagógica teatral, ampliando-se, dessa forma, a importância do teatro na educação, como fator relevante na compreensão crítica da realidade humana, culturalmente determinada”. (NEVES, 2009, p.37)

Boshi (1999) argumenta a importância do espaço escolar, bem como da formação do professor a ocupar esse espaço, para que o uso da arte na escola seja verdadeiro instrumento de transformação pessoal e social:

Mora na escola a possibilidade de remanejamento desta realidade (conhecimento, pelo homem, de sua própria realidade) que, antes de chegar ao aluno, deveria atingir ao professor. O professor acaba sendo o elemento nocivo ao desenvolvimento, pois, pela educação ligada ao seu aprendizado, que ficou no passado, faz o aluno repetir seu passado, ao invés de projetar-se em sua época e ao advir desta época, seu futuro. Só na escola poder-se-ia aprender a lidar com o capital de giro da pós-modernidade: o processo criativo. Mas não é em escolas no modelo arcaico que se aprenderá a transgredir. Há que ser em escolas que tenham a arte em primeiro plano: teatro, artes plásticas, literatura, música etc. O que é feito atualmente em nome da ‘Educação Artística’ nas escolas do ensino fundamental? (BOSHI, 1999, p.117)

Ricardo Japiassu (2001) diz que a produção acadêmica de estudos e pesquisas sobre teatro e educação no Brasil vêm se avolumando e desenvolvendo, sobretudo no exame das diferentes abordagens – instrumentais e estéticas – do teatro na educação, tanto na vertente especificamente escolar como no âmbito da ação cultural. E acredita que:

Ainda não é possível prever o espaço que terá o ensino das artes na educação escolar brasileira daqui pra frente, mas sem dúvida, o incremento da sistematização dos saberes sobre o teatro na educação no país coincide com a entrada em vigor da lei nº 5.692/71, que obrigando o ensino regular da educação artística na educação básica, limitou o espaço das diferentes linguagens artísticas no currículo escolar (JAPIASSU, 2001, p.67).

O autor faz uma reflexão, em que se discute a reformulação dos cursos de pedagogia no país, pois é oportuno chamar a atenção para a necessidade de contemplar a especificidade de expressões artísticas no currículo mínimo necessário à formação profissional do professor alfabetizador e das séries iniciais do ensino fundamental. Atualmente, a maioria dos cursos de pedagogia oferece apenas uma disciplina obrigatória (geralmente denominada *educação artística* ou *arte e recreação* etc.), com carga horária limitada (em média 60 horas) e, em suas ementas, propõe-se a examinar o externo universo das diferentes e complexas expressões artísticas.

Com todas essas discussões em torno da estruturação dos cursos, não só de pedagogia, mas também os de licenciaturas em artes há uma necessidade de refletir. Os colegiados desses cursos precisam discutir a contribuição que o teatro pode oferecer à formação do professor da educação infantil e das primeiras séries da educação escolar básica, reconhecendo-lhe o valor pedagógico e a especificidade estética.

**CAPÍTULO II – DO CONTO AO TEXTO TEATRAL: O VALOR PEDAGÓGICO
DOS JOGOS TEATRAIS**

2.1 DO CONTO NARRATIVO AO TEXTO DRAMATÚRGICO

Antes de relatarmos o que vem a ser uma Leitura Dramática, e como esta pode estar inserida no processo educativo, faremos uma descrição sobre texto narrativo e texto dramatúrgico.

Nos dias de hoje ainda, o homem moderno se encanta, com narrativas infantis da Antiguidade e tem se dedicado a estudá-las, em busca de seus significados mais profundos. Nesse estudo, sempre foi pautado a figura da mulher. Ela sempre desempenhou o papel principal nas narrativas populares, como princesas, fadas, bruxas ou camponesas que representavam muitas das vezes uma personagem sublime, perfeita, encantadora ou sobrenatural. E o papel do narrador destes contos sempre esteve ligado à figura feminina.

Mariza Mendes (2000), em sua obra intitulada *Em busca dos contos perdidos*, apresenta a herança cultural dos contos e o significado das funções femininas nos contos de Perrault:

Um dos primeiros estudos científicos sobre os contos populares a merecer respeito e prestígio internacional foi o de Vladimir Propp (1984) que, na década de 1920 na Rússia, dedicou-se à análise estrutural de cem narrativas contidas na mais conhecida coletânea de contos populares. Tendo chegado, pelo método estruturalista, à surpreendente conclusão de que todas as histórias tinham a mesma sequência de ações ou funções narrativas, Propp formula, ao fim de seu trabalho, uma instigante pergunta: teriam os contos folclóricos uma origem comum, uma única fonte de onde todos teriam surgido, apesar dos diferentes temas e diferentes versões? (MENDES, 2000, p.23).

Para Maria Tatar (2004) o conto “Chapeuzinho Vermelho” é íntimo e pessoal, relata a busca do poder e de privilégios e o mais importante: de um caminho para sair da floresta e voltar com proteção e segurança para casa. Afirma que o conto continua a proporcionar a oportunidade para pensar sobre as angústias e os desejos, refletir sobre os valores condensados na narrativa e discuti-los, e para contemplar os perigos e possibilidades reveladas pela história.

Na versão do conto “Chapeuzinho Vermelho” apresentada por Perrault, há a tentativa de amedrontar a criança, para que ela tenha um comportamento correto, esquecendo-se de aliviá-la da ansiedade de ver o lobo vencer. Já os Irmãos Grimm trataram ambas as questões, ou seja, a busca pela maturidade moral e a superação da apreensão no final do conto quando a avó e a menina são salvas e o lobo é morto pelo caçador.

Coelho (2003) em seus estudos diz que o conto de “Chapeuzinho Vermelho” é de origem incerta. O tema é bastante antigo e aparece em vários folclores. Sua célula originária estaria no mito grego de Cronos, que engole os filhos, os quais de modo miraculoso conseguem sair de seu estômago e o encher de pedras. Este final é muito parecido com o dos que os Irmãos Grimm escolheram para sua versão.

A mesma questão também é apresentada em uma fábula latina do século XI, *Fecunda ratis*, que apresenta a estória de uma menina de capuz vermelho, sendo devorada pelos lobos e escapando milagrosamente da barriga do lobo e enchendo-a com pedras. Com a circulação e a produção intelectual dos textos da Antigüidade Clássica é de compreender as alterações ocorridas durante séculos tornando-os muitas vezes não mais reconhecíveis.

O conto “Chapeuzinho Vermelho” é considerado um conto de encantamento, trata ao mesmo tempo de questões sobre a riqueza, a conquista de poder e a satisfação do corpo que estão ligados basicamente ao interior do homem e a sua busca por intermédio do amor. Pois a época de Charles Perrault, no século XVII, foi marcada pelo confronto entre o Racionalismo, que tentava imprimir uma nova ordem à vida e à sociedade, e o imaginário que permeava a literatura fantasiosa.

Mendes (2000) ressalta em seus estudos sobre o significado das funções femininas nos contos de Perrault que: “porque os seres humanos sempre tiveram mãe, a criança já nasce com a capacidade de reconhecer a figura materna e de reagir à sua presença.” (MENDES, 2000, p. 35).

Os modelos das personagens criadas nas narrativas infantis foram a maneira pela qual o pensamento e o comportamento se transformaram em um símbolo das experiências humanas básicas e desejáveis no seio da sociedade da época. Todas essas imagens e figuras geradas a partir do inconsciente coletivo estão nos mitos e nos contos de fada, e embora sejam percebidas racionalmente, elas continuam a conservar e transmitir por séculos e séculos, a estrutura primeira das narrativas folclóricas.

Coelho (2003) afirma que é através dos mitos, que a evolução dos arquétipos acontece e se manifesta como atitudes, ideias ou comportamentos no espaço humano. Ela ainda reforça que:

“É nesse reservatório espiritual, que é o inconsciente coletivo, que estão os motivos ou arquétipos que vivem nos contos de fadas, nos romances maravilhosos, nas novelas de cavalaria, nas lendas” (COELHO, 2003, p. 92).

Norma Discini (2001) explica que o conto “Chapeuzinho Vermelho”, na versão escrita por Perrault é o ponto de referência e está na raiz da cadeia do diálogo entre as demais versões. A superposição de uma versão sobre a outra pode provocar certa atualização ou modernização da primeira versão que a autora chama de texto-base. Cada texto constitui uma proposta de significação que não está inteiramente construída. A significação se dá no ato da leitura, no jogo de olhares entre o texto e seu leitor.

No conto “Chapeuzinho Vermelho”, dos Irmãos Grimm, é uma releitura do texto-base apresentado por Charles Perrault. A autora ainda afirma que falando sobre a superposição de um texto sobre o outro, que o movimento das variantes deve ser apoiado em um núcleo comum, ou seja, do lobo mau que devora a menina ousada. Dentro desta especificidade, o aspecto figurativo do conto foi sendo construído com suas semelhanças e diferenças, de uma versão para outra.

A releitura do texto-base feita pelos Irmãos Grimm rompeu com o modelo original escrito por Perrault, pois sutilmente, eles recontextualizaram, provocando um efeito lúdico e irônico, no conto “Chapeuzinho Vermelho”. Os Irmãos Grimm procuraram fazer uma reprodução do texto-base de Perrault, porém utilizaram uma forma mais clara e suave para o entendimento, ou seja, conservaram as ideias originais do texto-base, mas as semelhanças e as diferenças na construção do significado da narrativa são aperfeiçoadas a partir de uma escrita mais envolvente.

A estrutura narrativa dos Irmãos Grimm é mais elaborada, na qual uma menina se distrai na floresta no caminho da casa de sua avó, alterando assim as regras de conduta apresentadas na história e procurando adequá-las ao mundo infantil. Segundo Bruno Bettelheim (1980) em sua análise ao ler o conto “Chapeuzinho Vermelho”, o leitor precisa passar por quatro etapas, na busca de sua autodescoberta. O desconhecido leva a criança a atravessar o bosque por perigos e prazeres inesperados. O caminho percorrido pelo leitor o faz crescer levando-o a regiões inesperadas do seu mundo interior. O perigo encontrado no caminho desconhecido, no caso o bosque, é o desejo proibido.

Ao atravessar o bosque que está rodeado de perigos, o leitor/ouvinte é forçado a passar por um teste rigoroso, ou seja, enfrentar o medo ao encontrar o lobo. Somente com a eliminação do lobo é que a criança irá extinguir as partes más do seu próprio eu e elevar as boas. A etapa final do conto é celebrada com o final feliz, narrado pelos Irmãos Grimm, significando que as forças positivas do eu assumiram o comando:

Bettelheim (1980) explica que o canibalismo é um conceito assustador para a maioria das pessoas, especialmente para as crianças. No entanto, o consumo de carne humana – ou sua simples possibilidade – aparece com razoável regularidade nos contos de fadas. Por quê? Comer carne humana é um ato totalmente repreensível, que identifica o eu praticamente como alguém completamente repugnante: que merece a pior punição imaginável.

Para o autor, a personagem Chapeuzinho Vermelho perdeu sua inocência infantil quando se encontrou com os perigos do mundo e os de dentro dela, e os trocou pela sabedoria que só os que renascem possuem: os que não dominam uma crise existencial, mas também tomam consciência de que era a sua própria natureza que os projetava na crise.

A inocência infantil da menina morre quando o lobo se revela e a devora. Quando sai do estômago do lobo, ela renasce num plano superior de existência, relacionando-se de modo positivo com a mãe e avó, não mais como criança; ela volta à vida como uma jovem donzela.

O que percebemos no conto “Chapeuzinho Vermelho” é que ele aborda algumas problemáticas cruciais: a menina protegida pela figura materna, que tem como tarefa passar pelo caminho desconhecido, símbolo da separação e do perigo; o momento da separação, que é sofrido e necessário, apesar da fragilidade da menina e do encontro com caminhos desconhecidos.

Para Adriana Sperandio Ventura P. de Castro autora da obra *Cada conto, uma travessia*, diz que “para isso é necessário ter dentro de si um entranhado de base que lhe dê sustentação para esta caminhada que é a vida. Uma vida que se vai construindo, aonde vamos vivendo todos os ganhos e as perdas” (CASTRO, 2004, p. 97).

A autora continua seu pensamento quando diz que o ápice do desejo irreprimível está no momento da chegada à casa da avó e a percepção do ambiente diferente, quando a menina observa que algo está errado e encontra-se com uma avó de aparência duvidosa. Ela procura entender onde está o erro, ao interrogar o lobo disfarçado de avó. A observação e interrogações apresentadas por ela fazem parte das defesas do seu próprio eu. Surge, então, a figura do caçador no conto adaptado pelos Irmãos Grimm, representando a figura paterna e protetora com a função de estabelecer a ordem, em oposição ao lobo que é o elemento sedutor e destruidor.

Tanto na versão de Perrault como na dos Grimm, o conto “Chapeuzinho Vermelho” procura apresentar uma menina atraente, meiga e inexperiente, que é induzida a negligenciar as advertências da mãe e a atrever-se a romper com o que acredita conscientemente ser o caminho correto.

A história só alcança um sentido pleno para a criança quando ela descobre espontânea e intuitivamente os significados previamente ocultos: que confiar nas boas intenções de todos, que nos parecem tão bons, na realidade deixa-nos sujeitos às armadilhas. “Se não houvesse algo em nós que aprecia o lobo mau, ele não teria poder sobre nós” (BETTELHEIM, 1980, p. 208-209).

Em Charles Perrault a narrativa dá ênfase ao comportamento irresponsável da menina, ou seja, o fato dela se distrair, de demorar no caminho da casa para a avó e de conversar com estranhos ao invés de seguir os conselhos de sua mãe. A história está relacionada com a desobediência aos conselhos dos mais velhos.

Contudo, os Irmãos Grimm escolhem para sua narrativa um caminho mais lúdico, ou seja, ressaltam a natureza pecaminosa da gula com muito mais suntuosidade. A narrativa não apenas garante a punição do lobo pelo comportamento inaceitável, como introduz um segundo personagem na trama, o caçador, para salvar a menina e sua avó, tiradas da barriga do malfeitor.

Em ambas as versões do conto em estudo, o lobo é apresentado como um indivíduo que tentava se aproveitar da mulher por meio da sedução masculina, vangloriando-se do seu talento sedutor. Porém, na versão dos Irmãos Grimm, ao inserir um novo personagem, o caçador, este passa a desempenhar a figura mais atraente da narrativa, porque é ele que tido como o herói da história, o salvador de meninas frágeis e indefesas.

De acordo com Discini (2001) a narrativa francesa procura afirmar a alteridade, que é manifestada na autoridade da mãe, da avó, no espaço coercitivo do lar. A menina tenta negar a alteridade materna no momento que procura afirmar sua identidade, rompendo com a influência positiva da figura materna. Dentro dos estudos e análises feitos pela autora, a alteridade supõe o domínio das regras sociais que valorizam o bem e a identidade.

Os dois termos apresentados pela autora geram a construção do ser humano, ou seja, “o conto de Perrault repudia a identidade. Tem a intenção de deixar o enunciatário com medo. Medo de ousar, de aventurar-se, de se construir como pessoa, na interação mútua e conflitiva do outro com o eu” (DISCINI, 2001, p. 89).

Esta busca pela transformação da ação do sujeito vai se construindo num encadeamento narrativo no que a submissão e a liberdade entram em conflito e se rompem num jogo de olhares e variantes. Nessa narrativa escrita por Charles Perrault procura mostrar uma menina manipulada pela mãe e forçada a sair do seu espaço interior para levar “comida” para sua avó. A criança interrompe a autoridade da mãe no momento que se liberta de suas

obrigações, ao parar no bosque para conversar com o lobo e atender à sugestão dada pelo personagem, seguindo pelo caminho mais longo.

A permanência da menina no bosque representa o ápice do rompimento do seu dever. Ao chegar à casa da avó, a menina nega a liberdade alcançada com seu ato, renunciando-a e fazendo o percurso inverso ao realizado anteriormente. O domínio da figura materna representa a força positiva, ou seja, a obediência e o sossego desejado pela sociedade. O domínio do lobo sobre os desejos reprimidos pela menina representa o lado negativo da narrativa.

O ápice da narrativa está no momento em que o lobo aparece na história, representando o perigo, a morte, o ser repudiado e contestado. O ponto culminante, na história escrita por Perrault, está no instante que a menina nega a autoridade feminina e se deixa ser manipulada pelas artimanhas do animal, que a convence a seguir o caminho mais longo. Aceitar essa manipulação do malfeitor representa uma ruptura do poder superior da mãe

Discini (2001) ainda completa que a manipulação da mãe, que é mais implícita do que explícita, sobre a do lobo. A narrativa do conto, entretanto, tem como centro, não a manipulação, mas a performance de ruptura da menina. Por ela ter-se desviado é que tudo aconteceu. A punição-morte fica justificada como julgamento daquela ação rebelde. A menina é a única culpada. É isso que se lê nos subentendidos do enunciado.

No conto em estudo, o papel desempenhado pela figura feminina demonstra como a sociedade patriarcal dominava as mulheres na época. A personagem principal da obra literária foi vítima de um castigo sem perdão, na versão escrita por Perrault.

No entanto, na versão dos Irmãos Grimm, aparece o caçador para salvar a avó e a menina e encher a barriga do lobo com pedras. Nela, o castigo daqueles que são maus termina com a morte do lobo. É comum nos contos de origem popular ter como característica narrativa uma base da moral ingênua, pois existem os prêmios e os castigos para as boas e as más ações.

Segundo Mendes (2000), as versões são diferentes porque é um conto de advertência, a morte da personagem seria um castigo pelos erros cometidos, na versão de Perrault a menina não comete erro algum, não desobedece à mãe que, por sua vez, não lhe faz nenhuma advertência. Já na versão alemã, a mãe adverte a menina para que ande direitinho e não se afaste-se do caminho, ela desobedece, mas não é punida com a morte. O primeiro seria então um conto de advertência com punição, mas sem advertência e sem desobediência. E o segundo, um conto de advertência com desobediência, mas sem punição.

A autora ainda coloca que um outro ponto importante do conto “Chapeuzinho Vermelho” é que ele é o único conto da coletânea vindo diretamente da tradição oral. Estudiosos afirmam que entre os franceses havia duas versões orais da história da menina e do lobo. A primeira terminava com a morte da menina, como escreve Perrault em seu conto. E, na segunda, a menina escapava do lobo enganando-o, sem o auxílio de ninguém.

Nas narrativas dos contos de fadas, sem a presença de fadas, desenvolveram-se no cotidiano mágico, ou seja, os animais passaram a falar e tiveram como eixo gerador a apresentação de uma problemática social. Apresentando mulheres boas ou más, premiadas ou punidas, como símbolo do poder feminino e submissão ao poder masculino, No caso, “os contos de Perrault cumprem uma dupla função: preservam os temas mitológicos da Antigüidade e transmitem a ideologia familiar da classe burguesa que, no fim do século XVII, já se preparava para assumir o poder” (MENDES, 2000, p.106).

O conto tem como título “Chapeuzinho Vermelho”, representando assim a marca da classe burguesa. Uma mulher para ser respeitável, na Idade Média, deveria usar como enfeite um capuz que cobrisse a cabeça, o pescoço até os ombros, deixando somente a face descoberta. A cor vermelha representava as perturbações ou variações de espírito, incluindo as sexuais a que todos os homens estão submetidos diariamente. Norma Discini ao analisar o conto maravilhoso afirma que:

Os programas narrados em atores que podem ser qualquer um de nós, em espaços que podem ser qualquer lugar, em tempos que podem ser o nosso, já. Tudo isso, porque o discurso desloca a narrativa para muito longe de um ‘agora’, assim como a eleva, até, de um determinado ‘então’ (DISCINI, 2001, p. 126).

O efeito de imaginário empregado por Perrault no conto “Chapeuzinho Vermelho” é duradouro, não acabado: *Era uma vez ...* Com a reiteração do tempo inacabado durante toda a narrativa, passa-se a perspectiva de que tudo pode acontecer de novo, conduzindo, assim, ao que se denominou de exemplo, confirmação, aviso. Ao passar pelo bosque, o momento em que a menina se encontra com o lobo, inicia-se a quebra das relações estabelecidas pela família, estendendo-se até a chegada a casa da avó, onde o medo é instalado na narração e diálogo dos fatos.

Discini (2001) levanta a questão entre transgressão e punição. A autora diz que diante de percursos temáticos que, repousando em nosso inconsciente, remetem ao homem primitivo e ao homem de todos os tempos. Perrault constrói sua narrativa, colocando a advertência como ponto crucial. Quando nesse tom primitivo, que o autor soube respeitar,

trazendo ao no seu discurso a economia e a simplicidade das grandes verdades, ditas com bastante impacto e com poucas palavras.

O apoio da figura da mãe, da avó e pelo traço primitivo do alimento a ser levado para a avó pela menina, demonstra o percurso figurativo da vida familiar traduzido pelo tema da repressão na narrativa folclórica. O tema da rebeldia é revestido decorrente da aventura vivida pela menina ao percorrer o caminho mais longo no bosque, no momento do encontro com o lobo e na própria conversa com o animal.

O interessante é que todas estas variantes do discurso narrativo reforçam o caráter de censura e de quebra das relações sociais estabelecidas no desenrolar do conto. “Chapeuzinho Vermelho” é uma obra literária que apresenta traços míticos, pois narra acontecimentos com a presença de seres e imaginários, pois, devido a sua origem folclórica, na narrativa supõe que o lobo se expresse através da fala, que a menina realmente converse com ele e que o animal se transforme na avó, realizando assim, o jogo do faz de conta.

A aproximação à fala do povo e das crianças de todas as épocas dá-se pela característica da linguagem simples e ingênua utilizada no conto. O dado mais importante é a predominância e mérito dado às personagens femininas na narrativa. Já a personagem masculina, representada pelo lobo, nesse conto em estudo, passa a desenvolver um papel secundário na história, figurando apenas como um instrumento de transformação.

Os Irmãos Grimm construíram um significado rigoroso nos contos adaptados de Perrault. “Confirmando o texto-base desde as instâncias mais profundas e abstratas, ratificando-lhe os valores e atrelando-se ideologicamente às mesmas formações discursivas da proto-história” (DISCINI, 2001, p. 205).

Os estudiosos alemães guiaram o conto original “para confirmá-lo, aprofundando detalhes aqui, atenuando uma cor lá, parecendo modificar um contorno acolá. O quadro original sobrepõe ao novo, entretanto. Lê-se esse discurso pensando mais no texto-base do que na variante” (DISCINI, 2001, p. 257).

No conto adaptado pelos Irmãos Grimm a censura e os cuidados que a menina deveria apresentar na narrativa são expostos de maneira mais clara. Enquanto Perrault deixa subentendido esses zelos que a menina deveria ter ao encontrar o lobo e o caminho a ser percorrido até a casa da avó, os Irmãos Grimm descrevem, através de um diálogo entre a mãe e a menina, observações impostas a respeito dos cuidados e medos que ela deveria ter para ir à casa da avó.

Na narrativa alemã, tanto a desobediência da menina, quanto à punição final, parecem obviamente invertidas. Ao invés de concluir a narrativa com a morte da menina como é apresentada na versão francesa, aparece um novo personagem para salvá-la e vingar-se do lobo, devido às suas maldades e artimanhas usadas para persuadir a menina. O final da história presenteia o leitor com a sensação de satisfação e contentamento, pela morte trágica e cruel do lobo.

Na adaptação escrita pelos Grimm diminuiu-se a temática da advertência pela exaltação do perigo, supervalorizando a obediência que todos os filhos devem ter aos pais. A desobediência da menina, ou seja, seu corte às regras impostas pela mãe, por conta de sua ousadia, não é aprofundada na versão alemã e sim na versão francesa.

Conforme afirma Discini (2001) em seus estudos diz que foi inútil à menina ter sido muito dócil, mais boazinha que a Chapeuzinho Vermelho de Perrault, já que ela foi também punida. O aliviar a desobediência, que é verdadeiro nos Irmãos Grimm, servirá, então aos propósitos de confirmação da submissão do discurso.

A narrativa de Perrault se encerra com a morte da menina, enquanto os Irmãos Grimm avançam na narrativa, ao introduzir um caçador com a competência e a tarefa de salvar a menina e a avó e matar o lobo. Não há, portanto, nenhuma alteração na narrativa. Trata-se apenas de um apêndice figurativo na obra escrita e adaptada.

Ao ler ou escutar a narrativa alemã, a criança não mais apresentará medo da morte. Entretanto, o conto passa a conduzir o leitor para outro medo, ou seja, o medo de contrariar o outro, no caso – a mãe. Isto se dá, devido o fato de a menina infringir as regras e os apelos feitos por sua genitora e a desobediência ter lhe custado o encontro com o lobo e suas artimanhas para devorá-la.

Diana Corso em sua obra *Fadas no divã* apresenta a seguinte afirmativa a respeito da figura do caçador que tira a menina de dentro da barriga do lobo e torna-se a personagem que ameaça a fera, no conto adaptado pelos Irmãos Grimm:

Parece contraditório, mas a figura do lobo abre espaço, ao mesmo tempo, para representar o risco da incorporação ao corpo materno, assim como seu oposto, a personificação de um objeto fóbico que lhe ajude a circular no mundo externo. A lógica da história como dizíamos é das mais primitivas: é visível que o lobo está interessado, mas se alguém quer algo de mim, quem sabe pode ser que queira me engolir, esse poderia ser o tipo de raciocínio de Chapeuzinho diante do lobo. Por isso, o caçador tem que fazer um parto, já que é nascendo que se sai do ventre materno (CORSO, 2006, p. 58).

De acordo com Discini (2001) os contos escritos pelos Irmãos Grimm são os mais considerados, mas também são criticados por, em certos momentos, não terem sido fiéis às verdadeiras mensagens deixadas nos contos consagrados por Perrault. Todos os autores posteriores às narrativas francesa e alemã que tentaram criar alguma ficção infantil modificaram, suprimiram, substituíram ou acrescentaram alguns elementos à construção estética dos contos do século XVII e século XVIII.⁷

É muito comum nos dias atuais encontrarmos adaptações dos clássicos infantis no palco dos teatros brasileiros. Até onde temos conhecimento, primeira adaptação⁸ do conto *Chapeuzinho Vermelho* para teatro foi realizada por Maria Clara Machado em 1956.

Gabriela H. Böhm (2004) diz que no Brasil, a história da leitura e da literatura para crianças se confunde com a adaptação de obras literárias. Foi no final do século XIX que Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel realizaram traduções e adaptações de obras de autores estrangeiros, dentre eles estavam Charles Perrault, Irmãos Grimm e Miguel de Cervantes. Contudo, também circulavam obras para o público infantil de autoria de Olavo Bilac e Adelina Lopes Vieira para atender a demanda das escolas. Dessa forma, a adaptação ocupou espaço juntamente com as obras originais durante mais de um século da literatura infantil. A autora ainda comenta que a adaptação é um dos problemas da dramaturgia infantil brasileira, desde o seu surgimento. Uma grande parte dos textos adaptados da literatura brasileira ou universal se distancia de um texto dramático bem estruturado, por não apresentarem elementos que o constituem.

Patrice Pavis (1999) utiliza-se dos termos transposição e transformação como processo de mudança de um gênero para outro, mas que os conteúdos se mantenham preservados ou não, podendo até haver algumas modificações. No caso da peça “O Chapeuzinho Vermelho” de Maria Clara Machado, a autora é fiel à versão original dos Irmãos Grimm. Contudo, há algumas alterações com relação aos personagens.

⁷ Norma Discini (2001) em sua obra **Intertextualidade e conto maravilhoso** apresenta diversas adaptações do conto *Chapeuzinho Vermelho* e faz uma análise do texto-base escrito por Charles Perrault e das variantes intertextuais das paródias: *Chapeuzinho Vermelho e o lobo torturador*, de Alberto Berquó; *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque; *Chapeuzinho Vermelho*, dos Irmãos Grimm e *Fita Verde no Cabelo*, de Guimarães Rosa.

⁸ Transposição ou transformação de uma obra, de um gênero em outro (de romance numa peça, por exemplo). A adaptação (ou dramatização) tem por objetivo os conteúdos narrativos (a narrativa, a fábula) que são mantidos (mais ou menos fielmente, com diferenças às vezes consideráveis), enquanto a estrutura discursiva conhece uma transformação radical, principalmente pelo fato da passagem a um dispositivo de enunciação inteiramente diferente. Assim um romance é adaptado para palco, tela ou televisão. (PAVIS, 1999, p.10)

A peça teatral, quando surge de uma narrativa adaptada para o palco, é transformada em diálogos, que muitas vezes se distanciam dos originais. Mas são repletos de ações cênicas, se utilizam da representação teatral, como também da cenografia e da sonoplastia, dentre outros.

Böhm (2004) lista três instâncias básicas do processo de adaptação que seria: 1) objeto adaptado; 2) o sujeito alvo dessa adaptação e 3) o sujeito adaptador. De modo geral, na concepção da autora, a adaptação está configurada com uma prática problemática, pois envolve dois sujeitos: “o que faz” e o “para quem faz”, tendo em vista os diferentes pontos dos que emitem e dos receptores ao término da adaptação.

Nesse caso, o texto teatral em estudo, podemos ter como objeto adaptado – a peça “O Chapeuzinho Vermelho”; sujeitos alvo dessa adaptação – o público infantil e o sujeito adaptador – Maria Clara Machado (1999). Não é tão simples como se imagina, pois existem fatores que são determinantes na adequação do novo gênero, no caso o dramático e também ao público alvo, porque há uma mudança de estilo, uma vez que não é o escritor do conto, mais um adaptador.

A peça de teatro infantil “O Chapeuzinho Vermelho” de Maria Clara Machado apresenta alguns personagens diferentes e outros já existentes na narrativa original dos Grimm. Acrescenta novos elementos à história e faz mudanças tanto no decorrer da trama como no seu final.

A adaptação foi escrita com sessenta e uma páginas, dividida em três cenas. Os personagens que diferem da narrativa do Grimm são: Tinoco (anjo da guarda da vovó); a coelha (que aparece uma vez ou outra a procura de seu marido o senhor coelho) e as árvores falantes que participam da trama, como coro em número de seis.

Com relação aos personagens existentes no texto dramático, como também na narrativa, a mãe de Chapeuzinho, se chama Dona Chapelão Vermelho, que aparece com mais frequência e é mais ativa, porque também vai à casa da vovó procurar sua filha, após saber pelo caçador que esta se encontra em perigo. Difere da narrativa original dos Grimm, pois a mãe apenas entrega a cesta com comida à menina e não se apresenta mais.

Na versão de Maria Clara Machado, caçador é substituído por um lenhador, mas que incorpora o papel de caçador para capturar o lobo e levá-lo embora para o zoológico. Ao contrário do caçador no conto dos Grimm que é um homem sério e corajoso, um verdadeiro herói, a autora trás a cena um lenhador, Pedro Pirlimplimplim, que se mostra atrapalhado, constituindo uma figura cômica que se passa por herói.

A vovó da peça de Maria Clara não se parece nem um pouco com a narrativa original escrita pelos filólogos alemães, que apenas aparece para ser devorada pelo lobo no final da história. No texto para teatro, a autora revela uma vovó astuciosa, que tem um problema auditivo, meio surda, mas que nem assim deixa de acolher aqueles que a procuram em sua casa, mesmo as visitas indesejáveis como o lobo.

Maria Clara teve o cuidado de não criar um final infeliz para o lobo, ou seja, como no conto original que morre com pedras no estômago. Na sua adaptação, o lobo é levado de volta ao zoológico pelo lenhador. Como também nem a avó, nem a menina são engolidas pelo animal. Acreditamos que a autora quis trazer para o palco um final feliz para todos os personagens, pois levar o lobo para o zoológico não é tão trágico como matá-lo.

A partir de agora apresentaremos o nosso objeto de estudo que é a leitura dramática, conceituando-a diante dos estudos teóricos e fazendo uma relação com o letramento.

2.2 LEITURA DRAMÁTICA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

Quando conceituamos leitura dramática, primeiro temos que recorrer ao conceito de *Dramaturgia*. Segundo, Renata Pallottini (2006), dramaturgia vem do drama, que seria uma peça de teatro, um texto para ser encenado. Patrice Pavis (1999) acrescenta que a dramaturgia é a técnica (ou a poética) da arte dramática, que estabelece os princípios de elaboração da peça teatral.

Em relação ao surgimento da leitura dramática inexistente um registro histórico preciso que relacione data, lugar e quem a realizava. No entanto, a leitura de textos poéticos em voz alta é uma atividade extremamente relacionada às questões da evolução da sociedade humana, principalmente no que diz respeito à popularização da escrita, uma atividade que era restrita apenas aos aristocratas e religiosos.

De acordo com Rosa (2006) “ler” para um público seletivo tornou-se uma tradição, um pretexto para a apresentação de novos poemas, peças teatrais, romances, canções etc. Não só Goethe, mas outros nomes da literatura mundial publicaram seus trabalhos primeiramente em leituras promovidas nos salões literários da aristocracia e da alta burguesia, os famosos saraus.

Ainda o autor relata que atualmente, existem alguns grupos que se habilitam a modernizar esses saraus, realizando-os via internet, através do mundo virtual. Como, também, pessoas de teatro ou mesmo grupos que se reúnem apenas para realizar uma leitura dramática

sem fins lucrativos e sem o intuito de montagem da peça, mas promovendo esse tipo de atividade para constituir plateia.

Todavia, quando tratamos de leitura dramática, compreende-se o ato de ler e de se estudar um texto de teatro para que posteriormente possa ser encenado. O texto não é senão um dos elementos da representação. Esse elemento que proporciona ao ator ou quem o lê uma possibilidade de entendê-lo e não acreditar que apenas uma leitura em voz alta seria suficiente. O mais importante quando se inicia um trabalho de leitura de um texto dramático é a compreensão e as várias colocações que se pode propor a partir dos diálogos e das rubricas que identificam a personalidade de cada personagem.

Em nosso trabalho de pesquisa, optamos em realizar jogos de improvisação com os contos de Charles Perrault (2004) e dos Irmãos Grimm (2001) e posteriormente realizar uma leitura dramática com o texto teatral de Maria Clara Machado. Observamos que a partir dessas atividades poderíamos conquistar um novo espaço em sala de aula para leitura não só de contos, romances, histórias em quadrinhos, mas também despertar nas crianças um interesse pela literatura dramatúrgica.

Diante das nossas inquietações sobre o fazer teatral na escola, nos propomos a partir de agora a relatar sobre o teatro na educação, os estudos e estratégias que alguns autores desenvolvem sobre o tema. As indagações das crianças com referência ao texto que foi estudado para se realizar a leitura dramática, “O Chapeuzinho Vermelho” de Maria Clara Machado levou-nos a discussões em torno deste, pois como relata Aleixo (2010) que os valores criados pelo homem no transcorrer da história dependem não só da época que o texto foi escrito, mas também de quem o escreveu. Acreditando nisso, pudemos perceber que mesmo que o texto não apresentasse um formato da realidade atual, as crianças se interessaram e buscaram se adaptar as várias situações que o texto colocava.

O estudo do *teatro na educação* exige a compreensão de questões inerentes ao campo social, em articulação com variáveis de natureza artística e pedagógica, tais como a educação básica, a formação profissional, a preparação dos docentes, as práticas inerentes ao ato de ensinar e aprender.

O teatro-educação não se distancia da arte, ao contrário, aproxima-se dela para utilizar-se dos processos da criatividade artística. O século XX demonstrou que o teatro-educação é o "fazer teatral". Ele fornece respostas palpáveis, produtivas e mensuráveis para atores e diretores interessados em processos de inserção social. No momento atual o teatro-educação deve reintroduzir na pedagogia a imaginação, a sensibilidade, a originalidade, as

noções de respeito mútuo, cidadania e participação ativa dos alunos, principalmente estando esses na escola.

No Brasil, autores como: Augusto Boal, Olga Reverbel, Joana Lopes, Ricardo Japiassu e Maria Clara Machado contribuíram e alguns desses continuam a contribuir, com a produção de relatos de suas experiências como educadores na área do teatro, quando são criadores de métodos e técnicas para uma educação dramática.

Embora formalmente instituídos no Brasil, a pouco mais de duas décadas, os estudos sobre as inter-relações entre Teatro e Educação já contam com uma expressiva e significativa produção acadêmica. No entanto, pelo que se conseguiu apurar até aqui, são ainda pouco numerosos os trabalhos neste campo do conhecimento que utilizam a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento inaugurada por Vygotsky como raia teórica para análise das práticas teatrais.

Lev Semionovich Vygotsky (1896 – 1934) foi um importante teórico russo situado na conturbada época da revolução soviética, que aconteceu em 1917, ano em que Vygotsky conclui seus estudos universitários em Gomel, cidade onde ele publica em 1915 a primeira versão de *Hamlet, o príncipe da Dinamarca* e em 1916 a segunda versão, que consta no livro *Psicologia da arte*. A obra de Vygotsky trouxe grandes contribuições principalmente para a psicologia e para educação, contudo o desenvolvimento de sua teoria psicológica nasceu e foi em grande parte impulsionada pelo seu interesse e atividade no campo artístico-cultural de sua época (Veer & Valsiner, 2001).

Com a derrubada do muro de Berlim, em 1989, e até mesmo antes, já durante a guerra fria, o Ocidente pôde tomar conhecimento de uma outra abordagem do funcionamento mental do ser humano: o paradigma histórico-cultural do desenvolvimento proposto por Vygotsky (1987) (teatrólogo, professor e psicólogo judeu russo-soviético) que atribui ao teatro à primazia na abordagem da questão do pensamento por trás das palavras e destaca aspectos do texto cênico (repertório gestual, entonação, silêncios, pausa etc.) que ajudam a distinguir entre significado e sentido das palavras, numa elocução voluntariamente enunciada.

Vygotsky produziu uma ampla e diversificada obra que soma cerca de 180 textos sobre Arte Infantil, Crítica Literária, Estética, Lingüística, Medicina, Neurolingüística, Pedagogia, Psicologia, Psiquiatria e Teatro. Conforme Veer & Valsiner (2001) falam que Vygotsky desenvolveu muitos trabalhos no campo teatral, na cidade de Gomel. Participou de muitos debates sobre a criação teatral, dialogando com este campo específico. Chefiou a Seção de Teatro do Departamento de Educação Popular tendo participado ativamente na

seleção do repertório, concepção de cenários, direção de encenações, além de ter sido o responsável pela coluna de teatro no jornal local, *Polesskaja Pravda*.

Vygotsky, que tinha uma atividade destacada no cenário cultural, estava situado em um dos períodos mais fecundos da arte teatral, de grande luta entre simbolismo/futurismo e naturalismo/realismo. A ascensão de Josef Stalin fez com que o grupo de simbolistas e futuristas da época fosse derrubado, mantendo-se apenas a arte realista/naturalista.

No Brasil, o impacto do modelo histórico-cultural do desenvolvimento sobre as práticas pedagógicas formais e não-formais se fez sentir com especial vigor a partir da década de 1990 com o incremento da divulgação do pensamento vygotskiano no meio educacional brasileiro. Consequentemente, os estudos sobre a dimensão pedagógica do Teatro não poderiam ficar indiferentes nem fugirem à discussão desse novo paradigma do funcionamento mental humano. Conhecer a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento e incorporá-la ao exame de questões que dizem respeito ao ensino do Teatro deve contribuir para o esclarecimento das inter-relações entre Teatro e Educação.

Somado a uma grande vontade de desenvolver uma técnica que permitisse ao ator menos inspirado ser o senhor do que ele chamava de *estado criador*, Constantin Stanislavski cujo sentimento de insatisfação sempre foi a mola propulsora de todas as suas investigações, fazendo-o lutar contra o espírito conservador e a inércia que assolavam a arte teatral, sempre buscando novos caminhos e colocando-os à prova, chegou ao que hoje conhecemos como o Sistema Stanislavski: “Nós, simples mortais, temos a obrigação de adquirir, desenvolver, treinar cada um dos elementos que compõem o estado criador em cena.” (STANISLAVSKI, 1976b, p.306)

Stanislavski (1976) dizia que seu Sistema estava sempre mudando, e resistia à ideia de fazer o registro por escrito de suas experimentações, com receio de que se tornasse um conjunto de regras rígidas e estáticas ou uma receita fácil de ser usada.

Com esses registros ele obteve três livros que reúnem, explicam e exemplificam o Sistema: *A Preparação do Ator*, *A Construção da Personagem* e *a Criação de Um Papel*, todos os três organizados e traduzidos para a língua inglesa por Elizabeth Hapgood, a quem Stanislavski confiou essa tarefa nos últimos anos da sua vida. Talvez o longo tempo que separa a publicação de um para o outro (mais ou menos 13 anos), tenha sido o causador de tantas distorções e abordagens incompletas dos seus estudos, entre elas a que insiste em fazer da memória emocional o grande dogma da sua aplicação.

O primeiro livro - *A Preparação do Ator*, publicado em 1936, trata dos processos interiores que envolvem o trabalho do ator na complexa arte de representar. Em *A Construção da Personagem*, publicado em 1949, Stanislavski trata dos processos exteriores, ou seja, o método de como expressar as emoções, e dedica aos elementos externos como voz, dicção, ritmo, corpo e movimento a mesma importância que dedicou aos procedimentos interiores.

Em *A Criação de Um Papel*, publicado em 1961, ele reúne os procedimentos internos e externos que envolvem o trabalho do ator, dando uma visão clara da aplicação do seu Sistema no processo de elaboração de um papel específico. Dá ênfase à sua materialização física e à importância de se encontrar a *verdade física* de um papel para nutrir a sua *verdade interior*.

Nestes dois últimos livros de Stanislavski nos apoiaremos para desenvolver uma discussão diante das atividades realizadas em sala de aula, como também fazer uma relação com os estudos de Vygotsky sobre os jogos na educação e o experimento com as crianças.

Muito depois de Stanislavski entra em cena uma nova proposta para o ensino do Teatro, em contextos formais e não-formais de educação, através de jogos teatrais, elaborada por Viola Spolin (1975) ao longo de quase três décadas de pesquisas junto a crianças, pré-adolescentes, adolescentes, jovens, adultos e idosos nos Estados Unidos da América. Utilizando a estrutura do *jogo com regras* como base para o treinamento de teatro.

Viola Spolin (1992) ambicionava libertar a criança e o ator amador de comportamentos de palco mecânicos e rígidos. Seus esforços resultaram no oferecimento de um detalhado programa de oficina de trabalho com a linguagem teatral destinado a escolas, centros comunitários, grupos amadores e companhias teatrais.

Para Spolin, a base da proposta pedagógica em procedimentos do teatro improvisacional interagiu com o movimento de renovação cênica do Teatro repercutindo intensamente no meio educacional brasileiro, sobretudo a partir dos anos setenta, após a experimentação de seu sistema de jogos teatrais pelo grupo de pesquisadores da ECA-USP em *Teatro-Educação*, liderados por Ingrid Koudela, responsável pela tradução brasileira de seu livro *Improvisação para o Teatro*, publicada pela editora Perspectiva.

Foi observando e trabalhando com crianças que, tanto Spolin como Koudela traçaram seus tratados para serem exercitados pelos professores, pois é no ambiente escolar que a criança estabelece suas primeiras relações sociais o que são vínculos diferentes dos familiares, requer uma constante adaptação, pois se defronta com a diferença, com o

desconhecido e precisa então, junto com o grupo, encontrar meios e normas para a convivência e ser motivada para uma produção coletiva.

O teatro na escola permite à criança observar-se, tomar consciência das mais diversas formas de relação favorecendo o conhecimento de si própria. As relações que se estabelecem na sociedade escolar, sem dúvida que contribuirão na construção do conhecimento sobre essas relações, principalmente, sobre o ser que se apresenta em formação.

A escola deve compreender que o teatro é um espaço de ação que deve ser ocupado especialmente pela criança desenvolvendo sua autonomia e descentralizando a figura do professor, pois Spolin (1992) acredita que a verdadeira liberdade pessoal e a auto-expressão só podem florescer numa atmosfera onde as atitudes permitam igualdade entre o aluno e o professor.

Não devemos tratar a criança como alguém que está presente na brincadeira, mas como alguém que é convidado a brincar de fato, a participar efetivamente do evento teatral, dialogando livremente, elaborando interrogações e formulando respostas.

A concepção que se tem de teatro feito com crianças, segundo Desgranges (2003), é reflexo da própria visão de infância estabelecida por nossas sociedades, concebendo a criança como ser incompleto, alguém que está em vias de, em estado de aperfeiçoamento.

Para o filósofo alemão Walter Benjamin (1984), a criança é também portadora de capacidade perceptiva, de sentimento, sensibilidade e singularidades; é sujeito de suas próprias elaborações cognitivas, capaz de inventar possibilidades, propor aventuras, construir suas visões e intercambiá-las; é produtora de conhecimentos, sujeito da história.

No teatro pode-se aplicar uma peça teatral educativa; como recurso metodológico auxiliar na aprendizagem de diferentes disciplinas, em sala de aula; ou como uma prática artística específica. Dirigido ao público infantil, o teatro tem uma grande responsabilidade, pois introduz um público no universo teatral e educa essa plateia para a apreciação dessa arte.

A utilização do teatro como um recurso educativo, apresenta resultados muito interessantes, pois encontra na ação dramática sua melhor condição para atingir seu espectador-educando o mais amplamente possível. Nesse sentido, o teatro pode ter uma influência muito positiva no comportamento das crianças, apresentando-lhes referências alternativas de autoconceito, identidade e compromisso com as pessoas, mostrando os efeitos de quanto uma peça teatral pode exercer sobre os alunos.

Vários projetos educacionais são desenvolvidos a partir de uma peça teatral. Carol Miller (1996) mostrou como um professor dirigiu a peça *No more secrets*, focalizando a

prevenção de abuso sexual em crianças. Afirma que as crianças transferem o conhecimento sobre o abuso sexual e liberam suas experiências emocionais, ajudando-as a revelar o abuso que sofrem.

Portanto, não só o exercício teatral, mas também a contemplação de uma obra teatral possibilitam esta experiência que integra os sentidos, os sentimentos e o intelecto no processo de conhecimento. A condição lúdica do teatro favorece a motivação dos alunos quando associado a alguma disciplina, tornando as aulas muito mais dinâmicas e os conteúdos mais integrados ao processo de aprendizagem. O teatro tem seu método próprio de educar e de produzir conhecimentos, sendo uma forma de livre educação, que leva a um reconhecimento da teatralidade que é inerente ao ser humano, mas que é muitas vezes abandonada ao longo da infância.

Lou (2000) considera que arte teatral traz para as crianças, a oportunidade de desenvolver habilidades de interação social e pensamento crítico, consistindo em um recurso educacional muito rico e viável ao desenvolvimento delas. O exercício teatral, ou o teatro, é um exercício social, um laboratório humano onde se experimentam e se testam relações, onde se descobrem e se redescobrem sentimentos (que podem estar presentes nas relações).

O teatro mostra, entre outros, um importante valor emocional, pois possibilita uma válvula de escape por meio da qual a criança pode realizar uma catarse emocional e aliviar sua pressão interna. O teatro vem do jogo, e não deixa de ser um jogo, uma vez que envolve pessoas compartilhando uma experiência à parte da realidade, dentro de delimitações de espaço, tempo e regras. Porém caracteriza-se por um jogo essencialmente dramático, pois contempla a presença marcante da personificação, seja como imitação, seja como criação, mas evidencia características de personalidade de uma personagem.

Courtney (2003) fala de uma educação dramática ao invés de teatro educacional. Para ele, o teatro em si, vai sendo inserido no processo de educação dramática no início da adolescência. Até esse momento, a criança pratica os jogos dramáticos com o fim em si mesmo, direcionados para o seu desenvolvimento cognitivo.

Na escola, o processo de criação e a experiência vivida pela criança é que devem ter qualidade, e não o produto deste processo. Poucas crianças podem realizar um bom teatro, uma brilhante interpretação, mas não há que se preocupar tanto com o resultado artístico, e sim com o desenvolvimento, o mais integral possível que elas possam realizar, valorizando, sempre, o processo de trabalho acima de qualquer coisa.

Para Leite (1980), o objetivo do ensino de teatro na escola, não é de formar atores, mas contribuir para a formação global do aluno. Por isso deve-se evitar desviar-se para um outro objetivo como montar uma peça para exibir aos pais, atentando-se para não facilitar a contaminação pela vaidade, que pode comprometer, até mesmo, a sinceridade na representação das personagens. O que casa com as nossas discussões em torno do nosso tema em estudo.

O teatro requer da criança uma comunicação cada vez mais eficiente, e os exercícios de improvisação permitem que ela experimente diferentes maneiras e recursos para se comunicar, enquanto o grupo dá a ela o *feedback*, em que ela perceberá a distância entre o que pretendeu comunicar e o que de fato comunicou, dando-lhe a oportunidade de aprimorar-se.

Contudo, considerando que o teatro em sua maior parte constitui uma atividade grupal, seu exercício conduz ao aprendizado do trabalho cooperativo, organizado e ao sentido de grupo. E aplicado na escola, possibilita um maior ajustamento individual e em conjunto, por proporcionar um melhor conhecimento de si mesmo e do outro.

Nas salas de aulas da grande maioria das escolas são formadas por excessivo número de alunos, e impossibilitam as oportunidades de relacionamentos interpessoais, trocas e jogos teatrais em grupo. Com isso impossibilita-se o confronto de ideias, troca de experiências e aprendizagem social.

Entendemos, enquanto educadores que, a descoberta e utilização de maneiras diversas venham a contribuir efetivamente para o desenvolvimento do ser humano em direção à sua autonomia, contribuindo, conseqüentemente, para a sociedade em que este indivíduo está inserido e da qual se faz transformador, é que se entende o teatro como um meio, um recurso *de e para* educação.

Lopes (1989) aborda o teatro como uma prática de educação e de educação da criatividade. Considera-o como uma forma de arte que devolve no indivíduo sua condição de se expressar dramaticamente. Possibilita e propõe diversificadas formas de expressão verbal, gestual, corporal, musical ou até mesmo plástica, por meio da improvisação, seja ela livre ou direcionada por um determinado tema que guia a imaginação da criança. O educador vai orientar e às vezes dirigir ou supervisionar o desenrolar do jogo da criança, tornando-o uma prática educativa.

Contudo, o teatro na escola não é algo valorizado por todos e ainda, quando se adapta à instituição educacional de uma forma meramente utilitarista, perde-se completamente a sua essência e seu sentido: a de conseguir conciliar diversos pensamentos e ideias em um mesmo

espaço, em um mesmo ambiente artístico, contando com a opinião de cada profissional do setor educacional, com o interesse de se decidir coletivamente, sobre o que será trabalhado.

As pressões sociais e políticas da economia de mercado em processo de globalização e automação crescentes passaram a exigir a formação multilateral do educando, sinalizando a valorização do teatro e das artes na escolarização dos sujeitos, como acredita Saviani (1998) que aponta que a universalização de uma escola unitária que desenvolva no máximo as potencialidades dos indivíduos, conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais-intelectuais, “estaria deixando o terreno da utopia e da mera aspiração ideológica, moral ou romântica para se converter numa exigência posta pelo próprio desenvolvimento do processo produtivo.” (SAVIANI, 1998, pp.66 -72)

A problemática surge também quando a escola se utiliza do teatro, promovendo professor a mero coordenador de eventos, acreditando a gestão da escola que a “teatralização” é o único caminho a ser seguido pelo teatro, sem o atualizar ou reavaliar sua função na realidade em que está sendo empregado. Assim, uma experiência teatral viva, se transforma em repetição, puramente mecânica.

No nosso caso, em particular, o teatro realizado através de uma leitura dramática possibilitaria novas propostas, nomeadamente a de se ter uma aula participativa (coletiva, complexa e harmoniosa). É dentro deste diálogo que o teatro dentro da escola deve transitar, de um lado a força artística presente dentro de cada um de nós, enquanto de outro, alunos e professores se unem para construir ações que tragam um melhor entendimento dos gestores com relação função do teatro, como instrumento para o letramento do alunado.

Em suma é a Arte versus autoritarismo das gestões. Já dizia Joana Lopes (1989) em seu livro *Pega Teatro*, onde nos apresenta a questão de que o homem-artista está em cada um, porém quase sempre mergulhado na indiferença na qual quase nunca acorda espontaneamente. Percebe-se que o homem-artista está sob a bota do homem-tecnoburocrata e que, para assim manter o homem artista, usa de técnicas criativas.

Antes de relatarmos como a leitura dramática poderia ser um recurso pedagógico na escola, vamos deter-nos aos jogos teatrais que são instrumentos de condução para a interpretação. A base do teatro é o jogo dramático, que foi definido por Fernando Lomardo (1994) como qualquer ação em que se vivencie uma experiência imaginária.

Lomardo (1994) diz que o jogo dramático surgiu no Renascimento, como ferramenta auxiliar no teatro de catequese criado pela Igreja Católica. Dessa ação pedagógica, que sobressaiu principalmente nas escolas e até hoje o jogo dramático e o teatro são utilizados

como instrumentos para auxiliar o ensino dos mais diversos conteúdos e diferentes disciplinas.

Segundo Neves (2009) alguns autores defendem a ideia de que os jogos acompanham os seres humanos desde as primeiras fases da vida. Nos jogos das crianças podemos perceber elementos sensoriais, ritmo, mimetismo, habilidades, julgamento prático, competição individual e coletiva, além da representação dramática. Vários autores sugerem que os jogos tradicionais, os jogos de faz-de-conta e as brincadeiras populares, nas quais o lúdico e a regra se confundem, significam a gênese da atividade teatral.

Um dos autores é Courtney (2003) que sugere que a dramatização se inicie na infância, logo quando ela entra em contato com os desconhecidos do mundo externo, jogando com ele até que possa compreendê-lo. Posteriormente, na vida adulta, esse processo permanece de maneira interna, quase automática, quando se passa a jogar dramaticamente com a própria imaginação. Portanto, para o autor, o processo dramático é um dos mais vitais para os seres humanos, sem o qual seríamos meras massas de reflexos motores, com pouca distinção dos primatas superiores.

Os jogos dramáticos utilizados na escola são utilizados como exercício teatral, principalmente como aquecimento. Envolvem situações imaginárias, que constituem o campo do jogo e os participantes entram na brincadeira como personagens para desempenhar um determinado papel.

Os jogos teatrais surgiram no Brasil em 1982 com Ingrid Domien Kodela, então professora da cadeira de Teatro-Educação na USP, que desenvolveu sua tese: "Jogos Teatrais: um processo de criação", a partir do trabalho de Viola Spolin, americana conhecida por suas técnicas de improvisação no teatro. A professora Ingrid foi a primeira pessoa a perceber que era possível e interessante transformar o aprendizado do teatro numa técnica educativa. Especificamente como técnica de treinamento.

Segundo Ingrid Kodela (1998), o processo de jogos teatrais visa efetivar a passagem do jogo dramático (subjetivo) para a realidade objetiva no palco, o qual não constitui uma extensão da vida, mas tem sua própria realidade. A passagem do jogo dramático ou jogo de faz-de-conta para o jogo teatral pode ser comparada com a transformação do jogo simbólico (subjetivo) no jogo de regras (socializado). Envolve o problema de tornar manifesto o gesto espontâneo e depois levar a criança à compreensão do seu significado, até que ela o utilize conscientemente, para estabelecer o processo de comunicação com a plateia.

Os jogos teatrais são procedimentos lúdicos com regras explícitas. A palavra *teatro* tem sua origem no vocábulo grego *theatron* que significa "local de onde se vê" (plateia). A palavra *drama*, também oriunda da língua grega, quer dizer "eu faço, eu luto" (SLADE,1978, p.18). 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 de "público", isto é, os sujeitos "jogam" para outros que os "observam" e "observam" outros que "jogam". Na ontogênese, o jogo dramático (faz-de-conta) antecede o jogo teatral. Esta passagem do jogo dramático ao jogo teatral, ao longo do desenvolvimento intelectual da criança, segundo Koudela (1992) pode ser explicada como "uma transição muito gradativa, que envolve o problema de tornar manifesto o gesto espontâneo e depois levar a criança à decodificação do seu significado, até que ela o utilize com certa consciência, para estabelecer o processo de comunicação com a plateia." (KOUDELA, 1992, p.45)

Os jogos teatrais são intencionalmente dirigidos para o outro. O processo em que se engajam os sujeitos que "jogam" se desenvolve a partir da ação improvisada e os papéis de cada jogador não são estabelecidos a priori mas emergem a partir das interações que ocorrem durante o jogo. A finalidade do processo é o desenvolvimento cultural e o crescimento pessoal dos jogadores através do domínio da linguagem teatral, sem se preocupar com os resultados estéticos cênicos pré-concebidos ou artisticamente planejados e ensaiados. O princípio desse jogo é o mesmo da improvisação, isto é, a interação dos jogadores a partir da criatividade e espontaneidade de cada sujeito inserido nessa linguagem teatral, que se encontram engajados na solução cênica de um problema de atuação.

É importante que saibamos que os jogos teatrais têm sua fundamentação na arte e na educação, e, na educação, através de Jean Piaget. Eles são fundamentados em jogos de regras e de salão, em que objetivo é solucionar problemas e, tornar real o imaginário. É importante observar que os jogos teatrais têm muita semelhança filosófica com os jogos cooperativos, já que também trabalham a equipe, o grupo, procurando eliminar a competição. Na verdade as regras são para que os times solucionem problemas juntos.

Vygotsky (1975) apresentando suas observações e o acompanhamento de sujeitos dos sete aos onze anos de idade, em inter-atividade com jogos teatrais na educação escolar, quis confirmar a hipótese do importante papel ocupado pela linguagem teatral no desenvolvimento cultural do ser humano, especialmente no processo de apropriação e

utilização consciente de sistemas de representação semióticos. Um dos principais focos de análise das interações com jogos teatrais no seu trabalho seria o reflexo do processo de formação de conceitos espontâneos e científicos ou sociais dos sujeitos observados, elegendo-os para seu exame o uso cênico de palavras e a construção do sentido teatral destas no jogo.

Os principais pontos identificados nos jogos teatrais são: a espontaneidade, o foco e o jogo de mostrar e contar. Falando sobre espontaneidade, a partir do momento que os alunos-jogadores, como são chamados, estipulam um jogo de regras, este é visto como um jogo de liberdade. Aliás, é um paradoxo curioso observado no teatro; numa instituição crítica, a regra é tida como repressora; numa instituição lúdica ela funciona como motor que potencializa, porque é através dela que o aluno-jogador pode experimentar a liberdade de criação. É como se fosse o passe para "brincar".

A espontaneidade é também, o fato de integração, juntamente com o foco e o comprometimento, que permite a eliminação da falsidade. Numa caricatura, o jogador pode contar o que está se passando, mas só com o envolvimento e o comprometimento ele será capaz de demonstrar, isto é, fazer com que a plateia acredite e até sinta o que o personagem sente ou sugere que esteja acontecendo.

Um dos aspectos mais importantes dos jogos teatrais – o foco. Ele objetiva aonde quer chegar como exemplo: qual a melhor forma de fazer com que o público perceba, através de mímica, que a cena é um jogo em que duas pessoas (ou mais) estão num cabo de guerra? O foco, que gera a concentração, é também o fator de direcionamento da atividade. Ele diminui o medo, uma vez que as regras estejam estipuladas, e vai minimizando, até eliminarem, o individualismo, porque somente juntos os jogadores poderão solucionar o problema apresentado dentro desse modelo de abordagem educacional.

A criança brinca para se preparar para a idade adulta, desenvolver potencialidades, aprender papéis e socializar-se, entre outras coisas. Na idade adulta, os jogos se prestam ao papel de quando fizeram na infância. O perigo, na verdade, está no jogador não se comprometer e não entrar no jogo. De qualquer forma existe uma diferença muito grande entre brincar e divertir-se. Nos jogos há um problema a ser focado em seu objetivo, desde que comprometido, e cabe ao professor ou orientador dos jogos, grande parte dessa responsabilidade em devolvê-lo como um organismo vivo em todas as suas potencialidades e gerar envolvimento integral dos jogadores na atividade.

O jogo dramático é um brinquedo que se apóia na improvisação, que tem por finalidade a libertação da criança, levando-a a adquirir novas linguagens, domínio corporal e

emocional e ter acesso à linguagem teatral. A criança não precisa interpretar uma personagem, mas experimentá-lo e brincar de ser essa personagem, reconhecer-se nele e assim poder se conhecer.

Esse brinquedo, que é o jogo dramático, permite à criança expressar-se por meio de seu corpo e sua voz. Interagir e relacionar-se real ou imaginativamente com as outras crianças do grupo, criando situações de sua vida ou de sua fantasia conforme seu desejo e necessidade. Segundo Slade (1978) considera que o jogo dramático é antes de tudo uma maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, ousar, criar e absorver.

A relação da criança com o teatro, que, por ter baseado em jogos permite às crianças conservarem a espontaneidade e desconstruírem as cenas para reconstruí-las infinitas vezes, criando assim, sempre novas possibilidades. De acordo com Camarotti (2005) com uma liberdade e um modo de se constituir tipicamente seus, a linguagem da criança oferece um vasto caminho de possibilidades no campo poético e imaginário.

Para Viola Spolin (1992), o jogo estimula o aluno a penetrar no mundo físico que o cerca, a explorar esse mundo tocando-o, vendo-o, sentindo o seu sabor, o seu aroma e a sua textura, ouvindo os seus sons, aventurando-se e enfrentando sem medo os problemas com os quais vir a se deparar.

O jogo faz a criança movimentar seu corpo e sua energia, desenvolve as técnicas e as habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, por meio do próprio ato de jogar. Por girar em torno da solução de um problema comum, solicitam-se pesquisa, experimentação, criação, transformação, apoio e confiança entre os membros do grupo para que todos possam enfrentar sem medo os desafios e adquirir os conhecimentos necessários para a comunicação dentro do jogo.

Para Desgranges (2006) a investigação por meio dos jogos propicia aos participantes inventarem um jeito próprio de pensar e fazer teatro, criarem a sua maneira de se comunicar a partir dos elementos constituintes desta linguagem artística. É uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência; que promove revelações, descobertas, encontros com si próprio, com o outro e com as coisas da vida.

Os jogos teatrais devem considerar os desejos, as necessidades e os saberes das crianças; promover conquistas, prazer dos sentidos e a plenitude da infância; trazer divertimento e espontaneidade para os exercícios de atuação; encorajar o acordo grupal e a participação individual nas tomadas de decisão; compreender as manifestações expressivas

dos alunos enquanto manifestações daquilo que têm a dizer a partir de sua relação com o mundo.

Spolin (1992) enfatiza que durante o ato de jogar a criança é livre para enfrentar os desafios e alcançar seu objetivo da maneira que escolher, pois não existe uma maneira certa ou errada para solucionar um problema, desde que se respeitem às regras do jogo. Quando a criança sabe que há muitas maneiras de fazer e dizer uma coisa, sente-se mais livre para experimentar, a ingenuidade, a espontaneidade e a inventividade aparecem para solucionar os desafios que o jogo apresenta, desencadeando um comportamento mais fluente no jogo e conseqüentemente no palco.

É no jogo dramático que se abre a perspectiva de recuperar toda experiência outrora vivida ou imaginada pela criança; podendo reviver a experiência, pode-se também reformular o que já era conhecido amplificando e ampliando as referências enquanto indivíduo em formação.

Para Spolin (1992) ao conservar o jogo espontâneo da criança e reestruturá-lo a fim de preencher as necessidades da forma de arte, estamos transformando a vitalidade e a beleza individual da criança em comportamento comunicável no palco. Acredita a autora que aquele que joga livremente, mostrando-se totalmente empenhado em resolver o problema, atinge o comportamento espontâneo natural, simultaneamente estará realizando uma comunicação teatral.

Da experiência integrada no jogo surge o apoio e a confiança entre os membros do grupo, o que permite ao indivíduo abrir-se para a comunicação dentro do jogo. Segundo Koudela (1998), quando o indivíduo percebe que não existe a imposição de modelos ou critérios de julgamento, ele deixa de lado o medo de se expor e participa da ação conjunta.

A autora ainda diz que no processo de criação baseado em jogos teatrais não tem como objetivo a “interpretação”, mas a atuação que surge da relação de jogo. A preocupação maior em todo o processo é libertar a interpretação de toda carga de super-atuação, que impede a ação espontânea ou o surgimento do gesto espontâneo para comunicar um objeto imaginário, mostrá-lo, torná-lo real para que possa ser partilhado por todos os que estão envolvidos na relação palco/plateia.

De acordo Desgranges (2006), os jogos de improvisação teatral constituem-se em exercícios em que os jogadores executam uma cena improvisada, ou seja, sem ensaio. A cena pode ser improvisada a partir de uma breve combinação estabelecida pelos jogadores-atores,

ou mesmo sem combinação previa, partindo-se de uma proposta dada pelo coordenador do processo.

Porém, improvisar não significa criar “um monte de coisas” sem participar do que está fazendo, é ouvir e ver verdadeiramente, apropriando-se criticamente do que fazem. Neste jogo permanente de criação não existe certo ou errado, pois estamos lidando com a sensibilidade, com o humano, o que existem são diferentes possibilidades a serem experimentadas pelas crianças.

Nos exercícios de improvisação, o jogador é também espectador e a observação que faz da realização cênica dos outros participantes é de suma importância para o aprimoramento do olhar. O jogador, que elabora a própria realização para a proposta dada pelo coordenador da atividade, enriquece-se ao deparar com realizações completamente diferentes da sua, surpreende-se com a infinidade de possibilidades de criação cênica para a mesma proposta.

É importante que, após os exercícios, promova-se uma avaliação sobre as apresentações dos grupos. Spolin (1992) acha que a avaliação deve versar sobre o que realmente foi comunicado, os alunos-espectadores devem avaliar se o problema foi solucionado. A avaliação precisa ser compreendida, pelos alunos, como parte importante do processo, pois é vital para a compreensão do problema, tanto para o jogador como para a plateia. É necessário cuidar para que a avaliação não gere “censura”, pois ela pode se tornar fator de inibição.

No entanto, Desgranges (2006) acredita que, ao avaliar, o coordenador das oficinas de teatro pode, inicialmente, lançar questões que estimulem o grupo de espectadores a formular interpretações próprias da cena apresentada. Apoiando-se nos três principais elementos que compõem a cena - espaço, situação e personagem¹ –, pode propor questões que estimulem o grupo como um todo a pensar e se apropriar desses aspectos fundamentais da linguagem teatral.

Diferentemente do jogo dramático, o teatro envolve uma maior elaboração da ação dramática e parte de um texto, uma história ou situação previamente definidas, enquanto o jogo dramático desenvolvesse de maneira livre e espontânea. Porém é a partir do jogo dramático, seja ele espontâneo ou proposto, que a criança faz seu alicerce para a representação teatral.

Vera Casa Nova (2003) em seu artigo *Leitura e Cidadania* coloca que cada professor leitor faz transitar sua leitura em seu contexto social. Não é somente o indivíduo, o sujeito que está ali, lendo, mas as associações ali engendradas pela letra do texto que são tratadas sob a

forma de outros códigos (os sociais, os simbólicos, os afetivos). Individuo e sociedade se imbricam no ato de leitura através da rede simbólica que nos constitui enquanto corpo. Em vários momentos desses excertos, o corpo do leitor é mostrado.

A autora reflete sobre a posição do professor enquanto orientador de leituras quando diz que “continuar a pensar o professor somente dentro da sala de aula, ficcionalizando-o como um leitor em Machado de Assis, ou virtualizando-o como nas novas teorias, é esquecerlo e continuar reproduzindo modelos de velhos pactos”. (CASA NOVA, 2003, p.108) Ela completa sua reflexão ao tema proposto e cita Lajolo e Zilberman:

Não obstante ser sempre inconclusa a modernização social brasileira, as práticas brasileiras de leitura cresceram e espessaram-se ao longo de suas histórias, ao multiplicarem-se sujeitos e forças nelas envolvidas, e ao diversificarem-se modos de leitura (LAJOLO E ZILBERMAN APUD CASA NOVA, 2003, p.108).

Para Vera Teixeira de Aguiar (2003) a leitura é, por essas vias, um encontro de horizontes de expectativas, o da obra e o do leitor, que se dá sempre de modo novo a cada leitura. A história dos textos, por sua vez, caracteriza-se na história das leituras, sempre diferentes, porque cruzamentos de novos horizontes. O ato de ler, nessa medida, ocorre como movimento ativo do leitor sobre o texto, que se apresenta como estrutura esquemática, com indicações, pontos de intermediação e vazios a serem preenchidos. De posse das pistas fornecidas pela obra e apoiado em sua experiência, o sujeito arranja os dados, completa espaços em branco e constrói totalidades de sentido. Não há, portanto, literatura sem leitor e o texto nunca é o mesmo, porque provoca de modo diferente cada leitor.

Aguiar (2003, p.242) complementa seu pensamento quando diz que “o processo de leitura que descrevemos como preenchimento de sentidos vale para todas as obras”. Como produções verbais, elas compõem-se de ditos, não ditos e subentendidos. No entanto, os textos informativos, apelativos, argumentativos e tantos outros estão muito mais comprometidos com o referente externo do que o literário. Neles, os espaços em branco são mínimos, porque não pretendem sugerir e dar vazão à imaginação, mas garantir certezas dar ordens, influenciar comportamentos.

Nesse processo, ler é ampliar horizontes e a leitura dramática será tanto melhor quanto a leitura de textos narrativos, pois além de provocar o seu leitor e os seus expectadores através de sua performance corporal, trás reflexões sobre o texto lido. Estendendo o conceito de provocação aos ingredientes externos da leitura, podemos dizer que ela é eficiente quando

se faz através de práticas desafiadoras e tem por foco textos que negam, em instância cada vez maior, o horizonte de expectativa de quem realiza a leitura e de quem a assiste.

Aguiar (2003) faz uma reflexão sobre leitura e aponta que ela é um jogo em que o autor escolhe as peças, dá as regras, monta o texto e deixa ao leitor a possibilidade de fazer combinações. Mas isso só acontece porque o leitor aceita as regras e se transporta para o mundo imaginário criado. Se ele resiste, fica fora da partida.

Ao mergulharmos na leitura dramática, entramos em outra esfera, mas não perdemos o sentido do real e aí está, a nosso ver, a função mágica do texto, pois através dele vivemos uma outra realidade, com suas emoções ficcionais.

No processo de trabalho de uma leitura dramática as crianças experimentam o faz de conta. Para Vygotsky (1991) as crianças querem satisfazer certos desejos que muitas vezes não podem ser satisfeitos imediatamente. Desta forma, pelo faz de conta, a criança testa e experimenta os diferentes papéis existentes na sociedade (papai, mamãe, filhinho, trabalhador, etc.).

Segundo Vygotsky (1991) a brincadeira é a atividade principal da infância, e essa afirmativa se dá não apenas pela frequência do uso que as crianças fazem do brincar, mas principalmente pela influência que essa atividade exerce no desenvolvimento infantil. O autor aponta que essa atividade cria as zonas de desenvolvimento proximal que proporcionam saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil.

Elkonin (1998) e Leontiev (1994) ampliam esta teoria afirmando que durante o brincar ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico infantil. Para estes autores a brincadeira é o caminho de transição para níveis mais elevados de desenvolvimento. Para Vygotsky (1991) todas as modalidades de brincadeiras estão inseridas de regras e de faz-de-conta.

Em Vygotsky (1930/1990), não é difícil ver a criatividade infantil expressa nas brincadeiras das crianças. O autor afirma que, quando uma criança pequena imagina montar num cavalo, brincar de bonecas, imaginando-se como mãe, está expressando um nível primário de criatividade. Claro que nesse brincar as crianças reproduzem boa parte do que elas vêem e vivem, portanto, a maior parte deste comportamento vem através da imitação.

O autor completa seu pensamento quando relata que as experiências anteriores não são sempre reproduzidas nas brincadeiras exatamente como eles aconteceram na realidade. Assim, quando a criança brinca, ela não traz à cena uma mera reprodução, mas recria novas realidades em resposta às suas necessidades.

Para Vygotsky (1987) quando as crianças criam suas histórias de faz-de-conta, retiram os elementos de sua história das experiências reais vividas por elas anteriormente, mas não os reproduzem na íntegra, reelaboram essas experiências produzindo algo novo. Mas Vygotsky (1982) não nega que exista diferença entre os indivíduos, que uns estejam mais predispostos a algumas atividades do que outros, em razão do fator físico ou genético. Contudo, não entende que essa diferença seja determinante para que se possa aprender algo ou realizar algo.

No processo de uma leitura dramática podemos observar todas essas questões do parágrafo anterior, principalmente quando o autor fala sobre as diferenças entre os indivíduos e que elas influenciam sim, a partir da disponibilidade de cada criança em fazer a leitura e como as realiza em conjunto, com as outras crianças da sala de aula.

Segundo Mozzer (1994), contar histórias é também, uma atividade muito vivenciada na infância. Tal atividade deve ser encarada, como uma atividade lúdica e um recurso importante para promover o desenvolvimento das crianças, pois nessa ação estão envolvidos o pensamento, a imaginação, a fantasia e a criatividade.

O autor argumenta que, a atividade lúdica é considerada, também, como uma fonte de prazer e de estímulo à expressão da criatividade. Ao contar, recontar e criar sua própria história, a criança, mesmo ainda não alfabetizada, constrói sentidos e significados, expressa sentimentos, cria seu próprio mundo vivenciando suas fantasias, oportunizando o conhecimento de si e do ambiente que a cerca.

Sabemos que o teatro é uma atividade lúdica. Portanto, apreciando a contribuição das atividades teatrais diante do que elas proporcionam como uma ação pedagógica e que avança para desvendar outros horizontes bem mais amplos, é que citamos os autores Calvet e Gomes (1982) que explicam em seu artigo *A Criança e o Teatro* como as atividades dramáticas podem interferir na vida social e educacional da criança.

Os autores refletem sobre essa interferência das atividades dramáticas, pois acreditam que elas preparam as crianças ao ensinar-lhes a conduzirem-se nesse jogo que é a vida, ao habituá-las à ação, à luta com os obstáculos, à perseverança, à iniciativa e à decisão inteligente, ao suportar os atritos dessa mesma luta; ao educá-los na vida em comum, na tolerância, na compreensão; “na subordinação, dum possível êxito pessoal do êxito coletivo; ao encaminhar os super agressivos ou com tendências para chefia; ao eliminar a preguiça, a indolência, a ociosidade.” (CARVET E GOMES, 1982, p.02)

Concordando com o pensamento destes autores podemos avançar nas propostas de melhores condições de ensino-aprendizagem, pois as atividades teatrais propiciam às crianças um desenvolvimento global – social, emocional, intelectual, físico e espiritual, como também, canalizam os mais fortes sentimentos interiores, ativando a imaginação e conseqüentemente, exercitam o pensamento e as reflexões em torno de si e do outro.

Considerando o teatro não só como atividade lúdica, mas também uma atividade de socialização para as crianças, acreditamos que a leitura dramática poderá ser mais um recurso pedagógico, de maneira que ela contribua para o melhor desempenho da criança em sala de aula. Que haja um elo entre teatro e leitura, que possa proporcionar novas possibilidades das crianças exporem as suas experiências, de lançarem direta ou indiretamente suas dificuldades e limitações, como também fornecer uma expressão mais espontânea, trabalhando seus corpos, suas vozes para realizar boas leituras.

Faz-se necessário que a escola abrigue múltiplas formas de aproximação entre crianças e livros, com oferta livre de tipos de textos de diferentes linguagens, de atividades de leitura individual e coletiva. Pois é através da escola, que o aluno pode se aproximar dos livros e, para isso, os professores devem promover novas formas de leitura.

Quando propomos atividades lúdicas com as obras lidas, temos em vista brincadeiras que provoquem desafios a partir dos sentidos dos textos e, sobretudo, que estimulem a participação da criança. Cada uma vai ter em vista o conteúdo do objeto textual e; ao mesmo tempo, vai atentar para sua própria ação, descobrir seu papel no jogo da leitura, dar vazão ao seu ato de criação.

2.3 LETRAMENTO/LITERACIA E LEITURA DRAMÁTICA

“Ler é melhor que estudar”⁹. Esta frase de Ziraldo nos leva a refletir sobre o que a escola está oferecendo às crianças no âmbito escolar. Acreditamos que uma população letrada e pertencente às elites intelectuais brasileiras (intelectuais, professores do ensino fundamental, médio e universitário, jornalistas, comunicadores da mídia) são unânimes na opinião de que “ler é melhor que estudar.” No entanto, uma grande parte de nossa população, embora hoje possa estudar, não chega a ler. A escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la. Ler continua sendo coisa das elites, mesmo que estamos vivendo na pós-modernidade.

Para se tornar leitor não basta que o indivíduo saiba ler, é preciso que ele faça uso dessa habilidade. Essa preocupação com o uso resultou no aparecimento do termo letramento. Como nos informa Magda Soares (2001, p.16-17) “letramento é a versão para o português da palavra da língua inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.”. Ser alfabetizado não significa ser letrado (na acepção de letramento). Como destaca a autora, “alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (SOARES, 2001, p. 19).

O conceito de letramento é complexo. Ele abarca dois fenômenos muito diferentes, apesar de complementares: a leitura e a escrita. Esses dois fenômenos, por sua vez, são constituídos por um “conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*” (SOARES, 2001, p. 48-49). Uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete e não ser capaz de ler um romance, ser capaz de escrever o nome e não ser capaz de escrever uma carta, 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, 2001, p. 48-49). Soares destaca duas amplas categorias de definição de letramento: uma individual e outra social.

A leitura do ponto de vista individual de letramento, ou seja, como “tecnologia” adquirida pelo indivíduo, estende-se da habilidade de traduzir em sons as sílabas, incluindo,

⁹ Este é o início de um texto (Rojo, 2002) mais detalhado sobre currículo de Língua Portuguesa e desenvolvimento de leitura, que figura em Freitas & Costas (orgs).

dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, e monitorar a compreensão e modificar o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo. (SOARES, 2001, p. 69)

O termo letramento vem sendo usado por alguns autores com o sentido de alfabetização. Segundo Bruzaca (2008), no final dos anos de 1970, o livro *A Psicogênese da Língua Escrita* de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky revolucionava o conhecimento sobre alfabetização que se tinha na época. Segundo as autoras a aquisição das habilidades de ler e escrever depende basicamente da relação que a criança tem desde pequena com a cultura escrita.

O letramento, termo mais recente, surgiu pela primeira vez com Mary Kato em 1986 com a publicação *"No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística."* No entanto, de acordo com as leituras propostas o termo Alfabetização indica que a criança domina os códigos da escrita e da leitura e Letramento não é apenas saber ler e escrever, mas também fazer uso competente e frequente da leitura e da escrita, ou seja fazer uso da escrita e da leitura em suas práticas sociais para atingir diferentes objetivos.

Quando falamos de letramento não podemos incluir apenas a alfabetização, porque também está associado ao papel que a linguagem escrita tem na nossa sociedade, logo, o processo de letramento não se dá somente na escola. Ele está associado aos muitos conhecimentos que se desenvolveram, como nos campos do saber: a Ciência, a Arte, a Filosofia e a Religião. Esses conhecimentos se organizam de modos diferentes, com textualidades diferentes e estão associados a conteúdos diferentes.

Na verdade, o que acontece é que boa parte das práticas didáticas de leitura no letramento/literacia escolar não desenvolvem senão uma pequena parcela das capacidades que são exigidas pela sociedade abrangente. Aquelas que interessam à leitura para o estudo na escola são entendidas como um processo de repetir falas de textos, que devem ser memorizados para que o currículo se cumpra. É recorrente em todas as disciplinas, aplicarem por meio de práticas de leitura as informações dos textos e de sua repetição com cópia escrita ou respondendo questionários, orais ou escritos.

Soares (2003) em entrevista para a revista *Diário na Escola* fala que "Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura

tenham sentido e façam parte da vida do aluno.” Ela explica que quando olharmos historicamente para as últimas décadas poderemos observar que o termo alfabetização, sempre entendido de uma forma restrita como aprendizagem do sistema da escrita, foi ampliado. Já não basta aprender a ler e escrever, é necessário mais que isso para ir além da alfabetização funcional.¹⁰

O sentido ampliado da alfabetização, o letramento, de acordo com Soares (2003), designa práticas de leitura e escrita. O alunado precisa de saber fazer uso de seus conhecimentos e envolver-se nas atividades de leitura e escrita. Ou seja, para entrar nesse universo do letramento, eles precisam apropriar-se do hábito de buscar um jornal para ler, de freqüentar revistarias, livrarias, e com esse convívio efetivo com a leitura, apropriar-se do sistema de escrita.

Para Soares (2003) o letramento não é só de responsabilidade do professor de língua portuguesa ou dessa área, mas de todos os educadores que trabalham com leitura e escrita. “Mesmo os professores das disciplinas de geografia, matemática e ciências.” (SOARES, 2003, P.3).

Segundo a autora, correto seria usar letramentos, no plural. O professor de geografia tem que ensinar seus alunos a ler mapas, por exemplo. Cada professor, portanto, é responsável pelo letramento em sua área. Em razão disso, a educadora diz acreditar que é preciso oferecer contexto de letramento para todos. “Não adianta simplesmente letrar quem não tem o que ler nem o que escrever. Precisamos dar as possibilidades de letramento. Isso é importante, inclusive, para a criação do sentimento de cidadania nos alunos.” (SOARES, 2003, P.3)

Com relação a essa discussão acreditamos que a pesquisa que realizamos busca investigar como o aluno se comporta a partir de um instrumento que não foi utilizado ainda na sala de aula e como este responde a essa experimentação, pois na nossa prática docente, observamos muitas vezes que os alunos ao lerem um texto de teatro, mostravam-se mais atentos na leitura do que quando liam um texto narrativo. A leitura dramática se torna mais prazerosa pelos diálogos e ações das personagens, que possibilita o aluno a criar vozes e gestos ao lerem o texto.

Jones Diaz Makin (2005) argumenta que a criança torna-se letrada em qualquer que seja a atividade, por meio de diferentes instrumentos sociais de comunicação, como computadores, internet, telecomunicações, fax, fotocópias, televisão, filmes, teatro e artes em

¹⁰ Denominação dada às pessoas que foram alfabetizadas, mas não sabem fazer uso da leitura e da escrita. (MAGDA, 2003)

geral. Os textos da vida cotidiana, como os mapas, sinais de trânsito, horários de transporte coletivo, são fundamentais para a inserção no mundo.

Segundo Paulo Freire (1984, p. 11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e a aprendizagem começa bem antes da escola formal. Para saber o que as crianças trazem para a escola, as professoras precisam ser boas observadoras e ouvintes. Para comunicar-se, a criança precisa aprender como funciona a linguagem e fazer uso dela em diferentes contextos: casa e escola.

Soares (2001, p. 76) faz suas considerações sobre Freire quando diz que: “Paulo Freire foi um dos primeiros educadores a realçar o poder 'revolucionário' do letramento”, apesar desse termo ter aparecido posteriormente às suas publicações. Esse educador afirmava “que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la” (SOARES, 2001, p.76).

A partir das nossas experiências como educadora no ensino das artes cênicas, sentimos a necessidade de termos um novo instrumento para o letramento no Ensino Fundamental I, quando experimentamos a leitura dramática com crianças de 9 a 10 anos do 4º ano, antiga 3ª série da escola Colibri-Athenas no ano de 2009.

De acordo com Pavis (1999, p.228), a leitura dramática “é um gênero intermediário entre a leitura de um texto por um ou vários atores e a espacialização¹¹ ou encenação deste texto.” Nesse caso procede que poderíamos realizar a leitura dramatizada, ou seja, teatralizar um texto escrito. Enquanto que, Ubersfeld (2005) aponta para esse tema, apresentando que se pode ler um texto de teatro como não-teatro, que não há nada num texto de teatro que impeça de lê-lo como um romance, de ver nos diálogos, diálogos de romance, nas didascálias¹², descrições; se pode romancear uma peça como se pode inversamente teatralizar um romance..

Para Gillen e Hall (2003), as crianças não aprendem apenas os conteúdos acadêmicos, mas também contestam a sala de aula, a dinâmica do espaço, a estrutura social. A literacia, como prática semiótica, uma forma de dar significado aos textos impressos, ganha força, incluindo também a diversidade de situações em que as crianças envolvem-se, nas histórias narrativas, nos jogos teatrais, no desenho, na música e em outras atividades artísticas.

Refletindo sobre as questões citadas à cima sobre a dinâmica e a significância dos textos apresentados em sala de aula, é que nos preocupamos de como conceber e praticar a

¹¹ É a apresentação de uma peça nova [de um autor de expressão francesa] sem cenário nem figurino. (PAVIS, 1999, p.228)

¹² Instruções dadas pelo autor a seus atores para interpretar o texto dramático. Por extensão, no emprego moderno: indicações cênicas ou rubricas. (PAVIS, 1999, p.96)

teatralidade. Acreditamos que toda e qualquer criança tenha condição de formular imagens a partir da leitura de um texto, seja ele narrativo ou dramatúrgico. A criança enquanto espectadora, também é leitora. Uma leitora de imagens que vão sendo reveladas a partir do texto lido.

A partir dessas interpretações envolvendo a criança, enquanto formuladora de imagens, compactuamos que a linguagem teatral pode ser um incentivo para o letramento, pois segundo Reid e Comber (2005), Piaget vê a linguagem como veículo de expressão das ideias desenvolvidas pela mente. Nessa perspectiva, a criança constrói significados e a linguagem comunica os resultados do pensamento.

Ainda Reid e Comber (2005) comentam que a práxis coerente com essa teoria indica que para aprendizagem do letramento/literacia, basta adquirir habilidades de ler e escrever. Vygotsky propõe outra função para a linguagem que vai além da comunicação dos resultados do pensamento: a linguagem é ferramenta para aprender em processos interativos.

Quando tratamos de leitura dramática, compreende-se o ato de ler e de se estudar um texto de teatro para que posteriormente possa ser encenado. O texto não é senão um dos elementos da representação. Esse elemento que proporciona ao ator ou a quem o lê uma possibilidade de entendê-lo e não acreditar que apenas uma leitura em voz alta seria suficiente. O mais importante quando se inicia um trabalho de leitura de um texto dramático é a compreensão e as várias colocações que se pode propor a partir dos diálogos e das rubricas que identificam a personalidade de cada personagem.

A leitura de um texto teatral, que é diferenciada de um texto narrativo, porque é composta de diálogos e de rubricas ou didascálias que são inerentes a esse tipo de literatura, proporciona a quem a realiza em voz alta, prazer de representar personagens e brincar com as várias possibilidades de emitir falas. De acordo com Makin (2003), é por meio do faz de conta que as crianças assumem papéis de pais, vendedor, super-herói, criam diálogos, a partir dessa prática podem desenvolver a oralidade.

Quando realizamos uma leitura dramática poderemos brincar com os fonemas, com a textura das palavras, com as várias maneiras de transmitir sensações, imagens e enunciações. Oida (2001, p.143) diz que “os sons das palavras têm suas próprias ressonâncias ou sentidos, e o bom autor, ao escrever um texto, escreve mais do que uma história com falas e diálogos, ele escolhe os sons.”

Segundo Aleixo (2010) um texto teatral é composto de falas e, deste modo, quem o lê deverá reconhecer o registro que foi escrito por meio de recursos lingüísticos (dimensão da

escrita) para transformar as proposições do autor em ações vocais atualizadas (dimensão da oralidade). Para isso quem realiza uma leitura dramática, seja ator ou não, deve considerar que a fala compreende outros meios extralinguísticos como a entonação, a inflexão, o ritmo, a articulação, as intenções, os gestos corporais, as expressões da máscara facial, ou seja, todos os recursos corpóreos que este pode envolver na composição de sua personagem.

O autor diz que “o texto teatral se relaciona diretamente com questões da simbologia social, à medida que nos apresenta eixos simbólicos de pensamentos, comportamentos e valores criados pelo homem no transcorrer da história.” (ALEIXO, 2010, p.108-109). O que podemos perceber é que ao longo dos anos, a vida social foi constituída de amplas redes hierárquicas, de valores estabelecidos, que por sua vez determinam, regulam e condicionam os padrões de comportamento convencionados em determinadas épocas.

A presença da leitura dramática no cenário educacional pode ajudar a criança a desenvolver habilidades, estratégias, linguagem verbal e a compreensão da expressão oral e escrita.

Os artefatos de letramento/literacia no contexto da leitura dramática poderão contribuir para a emergência da leitura e da escrita. Estudos de Nelson e Seidman (1989) mostram como os guias construídos pelas crianças na brincadeira de caráter simbólico levam à ampliação de narrativas. Os guias simples têm um único roteiro e uma narrativa curta, já os complexos, com vários personagens e ações produzem diálogos mais longos e complexos.

Sabemos que a leitura é uma atividade que se realiza individualmente, mas que se insere num contexto social, envolvendo disposições de atitudes e capacidades que vão desde a decodificação do sistema de escrita até a compreensão e a produção de sentido para o texto lido. Ela abrange desde as capacidades desenvolvidas no processo de alfabetização até capacidades que habilitam a criança à participação ativa nas práticas sociais letradas que contribuem para o seu letramento.

Na compreensão dos textos, a criança deverá ser capaz de construir sua própria interpretação dos conteúdos lidos, compondo um todo coerente. Por exemplo, ao acabar de ler, seja um texto narrativo ou dramatúrgico, ser capaz de dizer quem fez o quê, quando, como, onde e por quê. Já a capacidade de produzir inferências diz respeito ao “ler nas entrelinhas”, compreender os subentendidos, os ‘não ditos’, à realização de operações como associar elementos diversos, presentes no texto ou que fazem parte das vivências do leitor, para compreender informações ou inter-relações entre informações que não estejam explicitadas no texto.

Como a capacidade de compreensão não vem automaticamente, nem plenamente desenvolvida, precisa ser exercitada e ampliada em diversas atividades, que podem ser realizadas antes mesmo que as crianças tenham aprendido a decodificar o sistema de escrita. O professor poderá contribuir para o desenvolvimento dessa capacidade dos alunos quando:

- lê em voz alta e comenta ou discute com eles os conteúdos e usos dos textos lidos;
- proporciona a eles familiaridade com gêneros textuais diversos (histórias, poemas, textos dramáticos, canções, parlendas, listas, agendas, propagandas, notícias, cartazes, receitas culinárias, instruções de jogos, regulamentos etc.), lendo para eles em voz alta ou pedindo-lhes leitura autônoma;
- aborda as características gerais desses gêneros (do que eles costumam tratar, como costumam se organizar, que recursos linguísticos costumam usar);
- instiga os alunos a prestarem atenção e explicarem os ‘não ditos’ do texto, a descobrirem e explicarem os porquês, esclarecem as relações entre o texto e seu título.

As crianças necessitam saber que escrever não é a mesma coisa que falar, do mesmo modo que ler não é a mesma coisa que ouvir. São situações que envolvem circunstâncias diferentes. O trabalho com a linguagem na escola deve privilegiar a leitura e a discussão sobre as várias possibilidades de falar e de escrever um texto, dependendo do contexto, do objetivo do texto e de quem vai recebê-lo. E nesse processo de falar, de conversar, de ouvir leituras de muitos textos, de discutir e de escrever pensando no contexto, vão aprendendo novas “roupagens” para a língua e ingressando cada vez mais no mundo letrado.

O trabalho pedagógico não é um trabalho fácil, pois envolve uma intensa criação do docente para encontrar novos caminhos que os levem a construir formas de atrair o interesse dos educandos. E nesse processo de construção desenvolva novas expressões artísticas que sejam eficazes no processo de letramento/literacia.

Não apresentamos aqui uma proposta de solução, nas questões que possam ser relacionadas ao letramento e sim, apresentar mais um instrumento pedagógico que se pode ter em mãos para facilitar o desenvolvimento do intelecto das crianças. Motivar as crianças para uma atividade como essa, é acreditar na sua capacidade de percepção.

Essas atividades que propomos as crianças ao longo da pesquisa poderão modelar os gostos estéticos, fazer com que ela tenha interesse, não só pela leitura, mas pelo teatro, pintura, desenho, música e a partir de sua curiosidade apresente também simpatia pela história, geografia, matemática e outras disciplinas que venham a compor um quadro de atrativos. Como também a partir de um treino da expressão corporal teremos em resposta um

bom desempenho vocal, uma dicção mais aprimorada que a ajudará em toda sua jornada escolar, tornando-a letrada.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA – RELATO DA EXPERIÊNCIA

3.1 CONTEXTO DA ESCOLA

A pesquisa foi iniciada no dia 31 de agosto de 2009 e teve seu término no dia 1º de dezembro de 2009. Foram trinta horas de experimentação com as vinte e duas crianças, da turma do 4º ano, antiga 3ª série do Ensino Fundamental I, durante o turno da manhã, em uma escola da rede privada localizada no bairro de Manaíra, na cidade de João Pessoa – Paraíba, Brasil. Uma escola de porte médio, disponibilizando a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, tendo um total de 448 alunos, sendo que 156 pertencem ao Ensino Fundamental I.

O ambiente físico dessa escola estava marcado, no período em causa, por salas de aula com cadeiras de madeira, lousa para pincel atômico, mesa e cadeira para a professora. A estrutura física da escola estava em ótimo estado de conservação, contendo uma quadra de esportes, salas para aulas convencionais, aulas de dança, aulas de artes visuais e uma biblioteca, aparentemente bem estruturada.

As aulas no 4º ano do Ensino Fundamental I eram ministradas por duas professoras que dividiam entre si as disciplinas. Uma lecionava língua portuguesa, geografia e história e a outra matemática e ciências. A disciplina de educação física era ministrada por uma terceira professora que leciona apenas aulas de atividade física.

As crianças dessa escola não têm em sua grade curricular a disciplina Teatro. As disciplinas referentes às artes são: Artes Visuais e Música. O teatro era realizado num projeto da escola, quando transformam os textos dos livros para-didáticos em suposta teatralização¹³, que são dirigidas pelas professoras do Ensino Fundamental I, que geralmente são apresentadas nas festividades comemorativas da escola.

Na escola existiam duas turmas do 4º ano, que funcionavam no turno da manhã e tarde. A turma da manhã na qual realizamos o experimento era formada por vinte e duas crianças, composta de onze meninos e onze meninas, dentro da faixa etária, entre 9 e 10 anos.

A experiência inicialmente organizou-se a partir de dois encontros semanais de sessenta minutos cada, que aconteceram às segundas e sextas-feiras durante três meses. No entanto, em alguns momentos tivemos que reorganizar nosso cronograma por causa dos eventos festivos da escola, que na maioria das vezes eram realizados na sexta-feira. Muitas

¹³ Teatralizar um acontecimento ou um texto é interpretar cenicamente usando cenas e atores para construir a situação. O elemento visual da cena e a colocação em situação dos discursos são as marcas da teatralização. (PAVIS, 1999, p. 374)

vezes tivemos que nos adaptar ao horário que melhor se adequasse para dar continuidade ao nosso experimento.

O horário de nossas atividades de experimentação teve que se adequar, também à disponibilidade das professoras. Elas necessitavam trabalhar todos os conteúdos das disciplinas para execução do programa de curso Assim, para que não ocorresse prejuízo a nenhuma das partes, a professora de língua portuguesa do 4º ano do Ensino Fundamental I sugeriu que nosso experimento fosse realizado logo na primeira aula de cada dia, por sessenta minutos, num total de duas horas por semana a fim de podermos concluí-lo no tempo previsto.

As professoras nunca estavam presentes nas atividades referentes ao experimento, pois preferiam que as crianças se sentissem mais a vontade no processo. A única vez que uma delas participou foi no dia da leitura do texto narrativo do “Chapeuzinho Vermelho” de Charles Perault, com a autorização da direção da escola e dos pais dos alunos, pois envolveu o registro em filme.

3.2 A PESQUISA-AÇÃO

Esse estudo foi caracterizado como uma pesquisa-ação, pois como bem mencionou Kemmis e McTaggart (1988), fazer pesquisa-ação significa planejar, observar, agir e refletir de maneira mais consciente, mais sistemática e mais rigorosa o que fazemos na nossa experiência diária. A pesquisa-ação visa produzir mudanças (ação) e compreensão (pesquisa). A consideração dessas duas dimensões, mudanças e compreensão podem dar uma importante contribuição na elaboração do projeto de pesquisa.

Alguns autores colocam como investigação-ação, pois pressupõem a integração dialética entre o sujeito e sua existência; entre fatos e valores; entre pensamento e ação; e entre pesquisador e pesquisado.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) “A investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 292) Os seus praticantes reúnem dados ou provas para denunciar situações de injustiça ou perigos ambientais, com o objetivo de apresentar recomendações tendentes à mudança.

Para os autores é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação. Neste sentido, Afonso (2005) diz que a investigação-

ação “recobre uma realidade complexa e multifacetada, consistindo numa estratégia muito eclética, embora sua metodologia seja muito estruturada e formalizada.” (Afonso 2005, p.74)

Elliot (1991) conceitua a investigação-ação como “um estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação desenvolvida no seu interior.” (Elliot, 1991, p.69) Enquanto que Cohen e Manion (1994) definem a investigação-ação como “procedimento in loco, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata.” (Cohen e Manion, 1994, p.192)

Isto significa que o processo em uma situação ideal é controlado constantemente, durante períodos variáveis, por meio de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas, estudo de caso...) de modo que os resultados possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso.

Os autores Cohen e Manion (1994, p.194) complementam seu pensamento quando dizem que a investigação-ação tem de ser “[...] planejada de forma sistemática como qualquer outra investigação, dependendo dos métodos selecionados para a recolha dos dados e da natureza da informações.”

No entanto, a investigação-ação para Bell (2008, p.22) “não é um método nem uma técnica, mas sim, consiste em uma abordagem que visa um maior entendimento e aperfeiçoamento do desempenho durante certo período.” Na visão do autor isto sim, se revela atraente aos educadores, devido à sua ênfase prática na resolução de problemas.

Quando pensamos na palavra “investigação,” enfatizamos a recolha e análise, enquanto atitude, na perspectiva de que os pesquisadores investigam aspectos pelos quais nutrem interesses e que atitudes tomam face aos objetos e atividades, embora, fora do meio acadêmico, também se possa conduzir investigação, dirigida às preocupações tornalizadoras como instrumento de mudança social.

Quando optamos em realizar uma investigação na perspectiva de uma pesquisa-ação ou investigação-ação, não foi uma opção não fundamentada, até porque como consta no parágrafo anterior, para se fazer esse tipo de pesquisa precisa realizar uma ação para que haja mudanças. Nesse processo de trabalho necessita-se de planejamento prévio das atividades que vão ser realizadas, de observação dos atores envolvidos no processo, ação e depois reflexão sobre essa ação.

A metodologia da pesquisa-ação estimula a participação das pessoas envolvidas na pesquisa e abre o universo de respostas, passando pelas condições de trabalho e vida da

comunidade escolar. Por meio, deste tipo de pesquisa, buscam-se as explicações dos próprios participantes que se situa, em situação de investigação, ou seja, o participante é conduzido à produção do próprio conhecimento e se torna o sujeito dessa produção.

Assim, essa metodologia constitui-se como um instrumento de resistência e conquista popular, bem com, se constitui enquanto ação educativa caminhando para processo formativo, e que, para Oliveira (1981, p. 19) promove “o conhecimento da consciência e também a capacidade de iniciativa transformadora dos grupos com quem se trabalha.”

Pinto (1979, p.456) considera “fundamentalmente como ato de trabalho sobre a realidade objetiva.” Enquanto que Gamboa (1982, p.36) acredita que a pesquisa-ação busca “superar essencialmente, a separação entre conhecimento e ação, buscando realizar a prática de conhecer para atuar.”

Para garantir o processo de pesquisa-ação deve-se priorizar a articulação dos pressupostos: *ontológicos* (referente à natureza do objeto a ser conhecido) - pretende-se conhecer a realidade social de forma a transformá-la; *epistemológico* (referente a processos de conhecimento utilizados pelo pesquisador) – busca-se ao mesmo tempo conhecer e intervir na realidade da pesquisa. Essa imbricação entre pesquisa e ação faz com que o pesquisador faça parte do universo pesquisado, o que de alguma forma, anula a possibilidade de uma postura de neutralidade e de controle das circunstâncias de pesquisa; e o pressuposto *metodológico* (referente a processos de conhecimento utilizados pelo pesquisador) – que instaure no grupo uma dinâmica de princípios e práticas dialógicas, participativas e transformadoras.

Assim, diante destas dimensões, numa dinâmica pedagógica que deve produzir nos sujeitos, envolvimento, participação, comprometimento, produção de saberes, bem como, produção de conhecimentos novos a serem incorporados no campo científico, é importante que durante uma pesquisa-ação haja tempo e espaço, para que cada sujeito vá se apropriando das mudanças que se operam em suas significações de mundo, que implicam em mudar em prol do sujeito.

O primeiro passo do nosso estudo foi de ter uma conversa com as duas professoras que eram responsáveis pela turma a fim de conhecermos um pouco da metodologia utilizada por elas com relação à leitura e outras atividades relacionadas ao letramento, como também saber sobre a participação e motivação dos alunos durante as aulas.

Com uma turma de vinte e duas crianças, onze meninos e onze meninas, sendo de famílias de classe média e com um padrão de vida razoavelmente bom e estável, mesmo

assim as professores apontaram dificuldades, não só em relação à leitura, como também questões de socialização, timidez, indisciplina e outras que não têm valor para nossa pesquisa.

A partir dessas informações, pudemos constatar que não é só na rede pública que ocorrem esses problemas, mas que em escolas da rede particular também existem dificuldades. No entanto, em escolas privadas, principalmente as de porte médio, têm um número reduzido de alunos, o que não acontece em escolas públicas, quando o número chega até 60 alunos por sala. Esse foi um dos pontos pela escolha da turma em estudo.

A ideia de se trabalhar o experimento com crianças de 9 a 10 partiu de algumas questões, como por exemplo: acredita-se que elas já sejam alfabetizadas, como também exista um nível de entendimento para as atividades que vão ser executadas por elas. Celso Antunes (1998) diz que: “as crianças, mais especificamente dos 7 aos 11 anos, estão no estágio de desenvolvimento cognitivo que Piaget denomina como operações concretas” (ANTUNES, 1998, p.32)

O autor argumenta que as crianças nessa idade mostram-se bem menos egocêntricas e podem aplicar em suas ações princípios lógicos a situações concretas. “O leque das múltiplas inteligências já está plenamente aberto e a criança usa seu pensamento e suas reflexões para resolver problemas.” (ANTUNES, 1998, p.32)

Uma pesquisa-ação necessita de mudanças e essas mudanças têm que ser para melhor, concordando com as ideias dos autores (Kemmis e McTaggart, 1982; Dick, 1997 e 1998; Arellano, (s.d); O’Brien, 1998), De acordo com esses autores os principais objetivos de uma pesquisa-ação são:

1. Melhorar

- A prática dos participantes;
- A compreensão dessa prática;
- A situação onde se produz a prática.

2. Envolver

- Assegurar a participação dos integrantes no processo;
- Assegurar a organização democrática da ação;
- Propiciar compromisso dos participantes com a mudança.

Embora o projeto de Pesquisa-Ação não tenha forma totalmente predefinida, considera-se que existem, no mínimo, quatro grandes fases para a realização de um projeto que utilizar esta metodologia de pesquisa. As fases seriam segundo Thiollent (1997, p.58):

- Fase exploratória: os pesquisadores e alguns membros da organização na situação investigada começam a detectar os problemas, os atores, as capacidades de ação e os tipos de ação possível.
- Fase de pesquisa aprofundada: a situação é pesquisada por meio de diversos tipos de instrumentos de coleta de dados que são discutidos e progressivamente interpretados pelos grupos que participam.
- Fase de ação: consiste, com base nas investigações em curso, em difundir os resultados, definir objetivos alcançáveis por meio de ações concretas, apresentar propostas que poderão ser negociadas entre as parte interessadas.
- Fase de avaliação: tem por objetivos: observar, redirecionar o que realmente acontece e resgatar o conhecimento produzido no decorrer do processo.

É importante que se saiba que no início da experiência, estas fases são sequenciais, mas, na prática, existe entre as três últimas um tipo de vaivém ou mesmo de simultaneidade da pesquisa e da ação, um processo em espiral. Com isto, no decorrer da Pesquisa-Ação, ocorre um efeito de aprendizagem às vezes concebido como conscientização. Os participantes e pesquisadores aprendem conjuntamente a identificar e resolver dentro da situação em questão. “A aprendizagem é difusa ao longo do processo e não é considerada como uma fase propriamente dita.” (Thiollent, 1997, p.59).

Todos esses objetivos foram colocados em prática em nossa pesquisa, a partir do primeiro momento em que, tivemos conhecimento dos problemas existente na turma do 4º ano da escola em estudo até o momento em que nos disporíamos em prol da mudança. Através das conversas com as professoras, tivemos conhecimento que oito crianças precisavam de mais atenção, pois elas estavam contidas no grupo das que mais sentiam dificuldades no processo de letramento. Muitas vezes eram rejeitadas, excluídas e até de certa forma violentadas verbalmente (Bullying) pelos colegas de turma. Com essas conversas obtivemos o diagnóstico da turma, ou seja, a primeira etapa de uma pesquisa-ação.

Como segundo ponto da etapa de uma pesquisa-ação, veio o planejamento da ação. Em nossa pesquisa, a ação foi planejada, pois tínhamos que construir mudanças e só poderíamos realizar tais alterações se propuséssemos atividades que trouxessem diferenças com relação ao que já estava sendo feito em sala de aula.

No término de cada dia do experimento, nós fazíamos uma avaliação da atividade proposta. Com isso foi se construindo um diário de bordo, onde colocávamos todas as informações inerentes ao processo e aos atores envolvidos, suas indagações, reações e

dificuldades no desempenho das atividades propostas. A avaliação é uma das etapas mais importantes da pesquisa-ação.

Richardson (2003) fala que usualmente os autores incluem nesta etapa uma avaliação do processo, dos resultados alcançados e da aprendizagem teórica. Portanto, a avaliação integra o processo e os resultados alcançados. De acordo com Arellano (s.d.), partindo do que se tinha e dos logros alcançados far-se-á uma reflexão do realizado, os acertos e desacertos, a percepção e expectativas dos participantes sobre as atividades, técnicas e resultados obtidos durante o processo. Depois, analisa-se, interpreta-se e extraem-se conclusões que permitem avaliar o cumprimento dos objetivos formulados através das estratégias de ação. Reconsideram-se as oportunidades e limitações da situação, revisam-se os logros e as consequências, discutem-se as contradições e as mudanças produzidas.

Como última etapa da pesquisa-ação, teremos a reflexão. Richardson (2003) comenta que na etapa de reflexão, surge o momento de tornar público o aprendido. Fazendo uma relação com o nosso experimento, a etapa de reflexão foi aquela em que os alunos fizeram a leitura dramática da peça de Maria Clara Machado, “O Chapeuzinho Vermelho” para os alunos e professores do turno da manhã da escola Colibri-Athenas.

Outro ponto importante da pesquisa-ação é a participação. Richardson (2003) diz que a diferença fundamental sobre essa forma de pesquisa e as formas convencionais de investigar, está nos objetivos da primeira: melhorar e envolver para produzir mudanças operacionais, justas e sustentáveis. Portanto, um aspecto crucial da pesquisa-ação é a participação das pessoas que vivem na situação pesquisada ou que podem ser afetadas pelos resultados da ação.

O autor comenta que, nesse sentido, o papel do pesquisador é muito importante, deve ser mediador e facilitador de um diálogo que permita chegar a decisões quase consensuais. Neste momento, cabe destacar que uma maior participação produz um compromisso maior com a ação planejada. Essa fala só reforça que nossa pesquisa traz todas as características de uma pesquisa-ação, pois tivemos que: planejar, observar, agir e refletir.

Com esse relato queremos indicar caminhos que possam contribuir na incansável tarefa do letramento, modificando e construindo uma nossa forma de integrar o aluno ao meio educacional. Fazer com que o sentimento negativo que o educando possa vir a ter sobre a leitura, se transformem a partir do momento que apresentamos alternativas para alterar esse estado de apatia em relação ao ato de ler.

3.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

O'Brien (2003) relata que como a pesquisa-ação está relacionada com a procura de solução de problemas, está é uma abordagem totalizante e não é uma única metodologia de coleta e análise de dados. Portanto, na pesquisa-ação é permitido que se usem vários instrumentos no processo de pesquisa.

Para o autor “essas técnicas, comuns no paradigma de pesquisa qualitativa, incluem: manter um diário de pesquisa, coleta e análise de documentos, gravações de observações dos participantes, aplicação de questionários, entrevistas estruturadas e não-estruturadas, e estudos de caso.” (O'Brien, 2003, p.204)

No nosso processo de pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos: diário de pesquisa, gravações de observação dos participantes, questionários e entrevistas não-estruturadas.

O questionário foi aplicado na turma do 4º ano da escola já citada, antes de se iniciarmos o processo de experimentação. Enquanto que as entrevistas foram realizadas com as duas professoras titulares e seis crianças dessa turma, após o término do experimento. É importante que antes de discutirmos a pesquisa e a análise desses instrumentos, que vai ser conteúdo do 4º capítulo, saibamos mais sobre esses instrumentos de pesquisa.

O mais comum dos instrumentos de coleta de dados que pode ser utilizado para se obter informações sobre o grupo social em estudo, é o questionário. Segundo Richardson (2008) “O questionário realmente é uma entrevista estruturada.” (p.189)

Quanto à aplicação dos questionários, observa-se que eles cumprem duas funções importantes: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social. Richardson (2008) afirma que “a informação obtida por meio de questionário permite observar as características de um indivíduo ou grupo.” (p.189) O autor ainda acrescenta que não há uma restrição para a quantidade de perguntas feitas em um questionário, pois existem aqueles que contêm duas perguntas, como também outros que podem conter mais de 100 páginas. Tudo depende da complexidade da pesquisa e como o pesquisador quer coletar as informações do grupo em estudo.

Cláudio de Moura Castro (1978) diz que é mais fácil obter informações sobre temas diversos em um só questionário do que aplicar vários questionários que abordam temas específicos. Atualmente, recomenda-se que quanto a sua aplicação, o tempo não ultrapasse uma hora de duração e que sejam incluídos diferentes aspectos de um problema.

Na aplicação do questionário com as vinte duas crianças, optamos por um tipo específico. Sabendo que existem tipos de questionários que se classificam a partir das perguntas feitas aos respondentes ou entrevistados e pelo modo de aplicação. Richardson (2008) aponta três tipos a partir das perguntas feitas aos entrevistados que são: questionários de perguntas abertas, perguntas fechadas e os que combinam as perguntas abertas e fechadas.

Para Youngman (1986) as questões podem ser relacionadas em sete tipos, pois acredita que quanto mais estruturada for a questão, mais fácil será de analisá-la. As questões seriam:

- Verbal ou aberta – a resposta pode ser uma palavra, uma frase ou até mesmo um comentário mais longo. As informações através das respostas podem ser úteis, mas na análise pode apresentar problemas. Utilizando essas questões como introdução para após realizar uma entrevista, poderemos saber que aspectos do tópico são de interesse particular para os inquiridos.

As estruturas do tipo de questões a seguir são mais complexas, mas não apresentam problemas no momento da análise.

- Lista – é apresentada ao inquirido uma lista de frases que estão relacionadas ao tema da entrevista. Este tem a opção de escolher mais de uma das frases mencionadas.
- Categoria – o inquirido tem apenas uma opção de resposta, num conjunto de categorias.
- Hierarquia – a resposta deve ser colocada hierarquicamente por certas qualidades ou características.
- Escala – nesse tipo, há um escalonamento de informações que podem ser: nominal, ordinal, de intervalo ou relacional. Contudo, tem que haver certo cuidado.
- Quantidade – a resposta é um número exato ou aproximado para traduzir uma quantidade de determinadas características.
- Grelha – aqui o pesquisador se apóia a uma tabela ou grelha para o registro das respostas, que podem ser em número de uma ou mais questões ao mesmo tempo.

Diante de todas essas informações para se constituir um questionário é que optamos por um que combinasse tanto as perguntas abertas quanto fechadas. As perguntas fechadas são destinadas a se obter informações sócio-demográficas do entrevistado, ou seja, saber o

sexo, escolaridade, idade, etc. e as perguntas abertas se propõem a aprofundar as opiniões do entrevistado, como por exemplo: Por que você gosta de teatro?

Também existem outras formas do pesquisador fazer suas perguntas. Tentando não fechar totalmente a pergunta, podemos incluir a categoria “outros”, que estaria caracterizada como pergunta aberta. Um exemplo seria:

- O que você gosta mais de ler?
- () romance
- () conto
- () crônica
- () artigos
- () outros

Quando colocamos “outros” permite que o respondente ou entrevistado se sinta mais a vontade de responder diante das opções que foram dadas e não lhe agradou nenhuma delas. Richardson (2008) diz que “*outros*, permite que o entrevistado tenha mais liberdade de resposta, o que, na realidade, é difícil de ocorrer.” (p.193)

Como em qualquer coisa que se faça, há vantagens e desvantagens. O que ocorre quando fazemos perguntas abertas é que elas possibilitam o entrevistado a responder com liberdade, impedindo-o que ele marque uma alternativa que não lhe agrade. De certa forma ajuda o pesquisador quando este tem poucas informações ou quer saber mais sobre aquele assunto em estudo.

Contudo, as perguntas abertas têm desvantagens, pois elas podem apresentar dificuldades na classificação e na codificação dos dados coletados. Quando diversas pessoas podem dar respostas, aparentemente semelhantes, mas quando nos detemos no significado, este pode ser totalmente diferente. “Isso dificultaria a codificação, pois se o pesquisador colocar tais pessoas em uma mesma categoria, sua análise poderá ficar seriamente viesada” (RICHARDSON, 2008, p. 195)

Uma segunda desvantagem das perguntas abertas é quando em um grupo, têm pessoas com mais facilidade de escrever que outras e este é um ponto que poderá alterar a análise da pesquisa. Outra desvantagem, a terceira, é a questão do tempo. O pesquisador não pode se utilizar de muitas perguntas abertas em seu questionário, pois corre o risco de seus respondentes ou entrevistados apresentarem cansaço. Isso também poderia causar prejuízos na análise dos dados, conseqüentemente prejudicando a pesquisa.

A partir do conhecimento sobre como construir um questionário, estruturamos as perguntas da seguinte forma: cinco perguntas fechadas; três perguntas abertas e duas perguntas fechadas e abertas, incluindo as palavras ‘quem’ e ‘onde’.

Faz-se necessário saber que um questionário pode apresentar tanto vantagens, como também limitações, como qualquer outro instrumento de pesquisa. Richardson (2008) apresenta as vantagens da seguinte forma:

- a) o questionário permite obter informações de um grande número de pessoas concomitantemente ou em um tempo mais curto;
- b) ele permite apreender uma área geográfica ampla, sem precisar fazer um treinamento com as pessoas que vão aplicá-lo;
- c) apresenta um vocabulário acessível e a disposição das perguntas e as instruções são iguais para todos os entrevistados;
- d) em caso de aplicação de questionário anônimo (que não inclui o nome do entrevistado), estes vão ter mais liberdade de respostas, sendo mais sinceros e honestos;
- e) quando se tem mais tempo para responder as perguntas, poderá se obter respostas mais reflexivas sobre o tema pesquisado;
- f) quanto à tabulação de dados, poderá ser feita com facilidade e rapidez do que outros instrumentos, como no caso da entrevista.

Na nossa pesquisa, as vantagens que obtivemos a partir da aplicação do questionário foram relacionadas com o número de crianças que poderíamos ter informações em um tempo mais curto, o vocabulário foi acessível e os entrevistados puderam responder com facilidade e com esse instrumento, a tabulação de dados foi mais rápida do que utilizando a entrevista que falaremos a seguir.

O segundo instrumento utilizado na pesquisa, a entrevista, foi realizada logo após o término do experimento, às duas professoras e seis crianças, sendo três meninas e três meninos, da turma em estudo.

Morgan (1988) diz que uma entrevista, geralmente, apresenta-se como uma conversa intencional entre duas ou mais pessoas. No entanto, essa conversa é dirigida por uma dessas pessoas, no caso o entrevistador, que busca obter informações à cerca da opinião do outro sobre algo que está pesquisando.

A entrevista é uma técnica importante que permite uma relação mais estreita entre o entrevistado e o entrevistador, um modo de se comunicar através da informação que é

transmitida de uma pessoa para outra. Por definição, uma entrevista é uma comunicação bilateral.

Richardson (2008) diz que “entrevista” é uma junção das palavras “entre” e “vista”, ou seja, “entre” indica lugar ou estado que separa duas pessoas e “vista” está relacionada ao ato de ver. Portanto, “o termo *entrevista* refere-se ao *ato de perceber realizado entre duas pessoas*” (RICHARDSON, 2008, p. 208)

Para Bogdan e Biklen (1994) em uma pesquisa qualitativa, as entrevistas podem ser formuladas de duas maneiras. “Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (p.134). Portanto, a entrevista pode recolher informações na própria linguagem do entrevistado, e de certa forma, permite que o entrevistador desenvolva melhor a ideia de como aquele que responde interpreta os vários aspectos do tema da entrevista.

Uma entrevista não estruturada, segundo Richardson (2008) é também “chamada de ‘entrevista em profundidade’, pois ao invés de responder as perguntas pré-formuladas, visa obter do entrevistado o que ele considera os aspectos mais relevantes de um determinado problema.” (p.208) É por meio de uma conversação guiada, que o entrevistador vai obtendo informações sobre o tema em estudo, através da opinião do entrevistado, pois essas vão ser utilizadas na análise qualitativa da pesquisa.

A pesquisa em estudo teve como instrumento não apenas o questionário, mas também entrevistas não estruturadas que, segundo os autores J. Mai Sonneuve e J. Margot-Duclot (1964) fazem as seguintes colocações:

- a) obter informações sobre o entrevistado, que seja do fato que ele conheça ou do seu comportamento;
- b) conhecer a opinião do entrevistado;
- c) mudar opiniões ou atitudes, modificar comportamentos;
- d) tratar de um problema e discutir a decisão a ser tomada conjuntamente ou resolver um problema de ordem pessoal entre duas pessoas;
- e) avaliar as capacidades dos sujeitos respondentes, levando em consideração sua orientação ou seleção;
- f) valer o ajustamento da personalidade, sendo uma entrevista psicanalítica ou psicoterapêutica.

A partir da fala dos autores, podemos perceber que a entrevista não estruturada, realizada na pesquisa, se apoia nos dois primeiros objetivos, a e b. Através do conhecimento das técnicas de entrevistas J. Maisonneuve e J. Margot-Duclot (1964) distinguem três tipos de entrevistas, baseando-se nos seguintes critérios:

- 1) o grau de liberdade que a técnica permite, tanto para quem entrevista como para quem está entrevistando, quando se formula respostas às perguntas;
- 2) para que se tenha um nível de aprofundamento nas informações obtidas, podemos começar pelas informações mais acessíveis até se chegar a estágios mais aprofundados na coleta de dados, opiniões, atitudes dos entrevistados.

Contudo, a partir desses critérios, ainda se estabelecem dois pólos de entrevistas, que segundo Richardson (2008) se apresentam como: um primeiro que permite um máximo de liberdade e aprofundamento e um segundo que apresenta um mínimo de liberdade e aprofundamento.

As entrevistas dirigidas, aquelas que apresentam um mínimo de liberdade e aprofundamento, “desenvolve-se a partir de perguntas precisas, pré-formuladas e com uma ordem pré-estabelecida.” (RICHARDSON, 2008, p.210). O entrevistador ao dirigir a entrevista, evita qualquer desvio que possa ocorrer nas respostas do entrevistado. Contudo, esse tipo de técnica pode constranger o respondente.

Além dessas duas técnicas a entrevista guiada “permite ao entrevistador, utilizar um ‘guia’ de temas a ser explorado durante o transcurso da entrevista” (RICHARDSON, 2008, p.208). Nesse tipo de técnica de entrevista, as perguntas não são pré-formuladas, elas são realizadas durante o processo e não importa a ordem dos temas a serem abordados.

Bogdan e Biklen (1994) quando relatam como se deve realizar uma boa entrevista, apresentam estratégias para se obter bons resultados. Uma delas é a paciência. Nesse caso o entrevistador precisa ser um bom detetive, organizando partes da conversa, histórias pessoais e experiências, reunindo assim todas essas informações para que ele possa compreender a opinião do entrevistado sobre o tema em debate.

Diante de todas as informações à cerca das entrevistas, podemos relatar que nos detivemos na técnica da entrevista não dirigida. Pois apenas orientamos e estimulamos para que as professoras e as crianças pudessem falar sobre o “antes” e o “depois” do processo de experimentação, como também procuramos utilizar a estratégia da paciência, pois, observamos que “nem todas as pessoas são igualmente articuladas e perspicazes” (BOGDAN E BIKLEN 1994, p.138) e, por isso, é importante escutar até os silêncios.

Mais adiante no momento de discussão da pesquisa, voltaremos a comentar sobre o questionário e as entrevistas. A partir de agora passaremos a caracterizar as atividades desenvolvidas na escola, incluídas no processo de pesquisa-ação.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

A pesquisa em estudo foi realizada com crianças do 4º ano do Ensino Fundamental I de uma escola da cidade de João Pessoa – Paraíba, Brasil, desenvolvendo atividades que contemplavam uma relação entre os jogos teatrais e a leitura dramática.

Como texto narrativo, nossa escolha foi a história “Chapeuzinho Vermelho”, escrita por Charles Perault e os Irmãos Grimm e como texto dramático escolhemos a peça infantil “O Chapeuzinho Vermelho”, de Maria Clara Machado. A autora faz uma releitura do conto narrativo escrito para o teatro.

Quando trabalhamos com crianças, a preocupação inicial é que elas se sintam livres para pensar e agir. É importante que elas participem nas atividades, saiam da sua atitude retraída, defensiva. Nossa proposta de trabalho com os jogos teatrais e a leitura dramática teria que promover maior entrosamento no grupo, como também mais aquisição de autoconfiança, que poderia trazer a serenidade e a capacidade de trabalho dentro e fora da sala de aula.

Diante da realidade da vida escolar de uma criança do Ensino Fundamental I, podemos ter respostas satisfatórias a partir de um experimento com jogos teatrais, leitura dramática, desde que sejam proporcionadas às crianças em plena atividade escolar, atividades que contribuam para o letramento dos pequeninos. Essas atividades constituem uma ação didática, como também, apresentam possibilidades de motivação e de suplementação do ensino, a fuga da rotina e de uma variedade de problemas existentes nas instituições de ensino.

É importante deixar claro que a partir de todas essas propostas para se trabalhar com a leitura dramática e que esta poderá ser um instrumento para o letramento de crianças no Ensino Fundamental I, algo que possamos nos apoiar para conseguirmos um melhor desempenho na leitura, não só de um texto teatral, mas de outros que integram a grade curricular escolar.

No nosso caso, em especial, com trinta horas de trabalho, trinta encontros num total, com vinte e duas crianças, realizando jogos teatrais e leituras dramáticas, nos apoiamos nos estudos de Vygotsky, Stanislavski e Spolin, para detectarmos se elas avançariam não só no processo de socialização, mas também em relação às suas leituras.

Relataremos o experimento a partir de um diário de pesquisa que construímos durante o processo de experimentação. Dividimo-lo em três etapas: a) primeira etapa – do primeiro ao décimo dia de encontro; b) segunda etapa – do décimo primeiro ao vigésimo dia de encontro e c) terceira etapa – do vigésimo primeiro ao trigésimo dia de encontro.

A **primeira etapa** foi realizada no período de 31 de agosto a 9 de outubro de 2009. Ela compreende desde o reconhecimento da turma, informações sobre cada participante da pesquisa até as atividades com jogos de improvisação.

As conversas foram informais e procuramos saber sobre as atividades que eles tinham na escola, as questões de leitura e teatro. Como já citamos anteriormente, as crianças desta escola não têm aula de teatro. Elas apenas conheciam o teatro através de peças que assistiram na escola e no próprio teatro¹⁴ ou diante do projeto que a escola tem de transformar os textos de livros didáticos e/ou para-didáticos em teatralização.

Durante todo o processo de experimentação começamos sempre com atividades de alongamento e aquecimento do corpo para as crianças estarem aptas para trabalhar as atividades teatrais propostas. Diante disso utilizamos como forma de aquecimento a caminhada, pois nela a criança começa a ter consciência do próprio corpo em movimento. Segundo Spolin (2008) diz, caminhar dá aos alunos a chance de se movimentarem e explorarem o espaço que lhe é familiar, a sala de aula. “As caminhadas no espaço devem ser dadas frequentemente como aquecimento” (p.69)

Outra forma de aquecimento é o jogo com bolas pequenas. Logo após o exercício da caminhada introduzíamos as bolinhas para que elas as jogassem de umas para as outras dizendo o nome do colega. Para isso, elas teriam que ter um foco de atenção e não poderiam jogar apenas por jogar, mas olhar para a outra criança falar o nome e depois jogar a bola de uma forma que essa pudesse pegá-la sem problemas. Esse exercício também é uma forma de aquecer o corpo, preparando-o para um trabalho posterior.

Segundo Olga Reverbel (2002) nos exercícios de aquecimento há integração do grupo, proporcionando um bom relacionamento grupal, além de desenvolver a espontaneidade

¹⁴ Prédio onde são apresentadas as peças de teatro, óperas e outras atividades relacionadas às artes cênicas, música etc.

e a descontração. A importância desses exercícios é fazer com que as crianças tenham uma consciência corporal do que seu corpo é capaz de realizar e com isso prepará-lo para os jogos de improvisação, nos quais nos deteremos mais a diante.

Antes de começarmos a trabalhar com os jogos de improvisação, as crianças realizaram a leitura da história de *Chapeuzinho Vermelho*, escrita por Charles Perrault, no século XVII. As vinte e duas crianças leram essa história, mas para não ficar tão cansativa a leitura, dividimos o texto em seis partes. Cada criança ficou encarregada de ler apenas parte da história. Essa leitura foi gravada em vídeo para que depois fizéssemos uma análise sobre os participantes leitores.

Um outro momento de leitura foi à apresentação do conto *Chapeuzinho Vermelho*, agora na versão dos Irmãos Grimm. Tentamos fazer vozes diferentes, trazer a fantasia e a magia do conto através do nosso próprio aparelho fonador. Brincando com o timbre e com a intensidade da nossa voz. Essa experimentação com a voz foi realizada com as crianças a na segunda etapa do processo de experimentação.

Após as leituras, as crianças utilizaram à improvisação¹⁵ do conto de Perrault. Dividiram-se em grupos, onde teriam que representar as três personagens da história (Chapeuzinho, Lobo e Vovó) utilizando a pantomima (mímica). Foram sete grupos, que buscaram desenvolver suas criatividadees.

Em outro momento, apresentaram as improvisações do conto dos Grimm, com as personagens: Mãe de Chapeuzinho, Chapeuzinho, Lobo, Vovó e Caçador. Os grupos se dividiram em quatro com cinco crianças em cada grupo. Todas deveriam realizar as improvisações de acordo com o que foi ouvido durante a nossa leitura e a partir daí buscariam uma voz para sua personagem, se utilizando de sua criatividade.

Vygotsky (1982) diz que, quando se compreende a criatividade, não é difícil reconhecer a relevância do estímulo à capacidade criadora infantil no âmbito da educação escolar nem o seu papel e importância para o desenvolvimento cultural da criança. Segundo ele os processos criadores infantis se refletem, sobretudo no faz-de-conta porque, nele, as crianças (re) elaboram a experiência vivida em seu meio social, edificando novas realidades de acordo com seus desejos, necessidades e motivações.

O autor explica também que a imaginação ou fantasia nutre-se de materiais tomados da experiência vivida pela pessoa. A partir disso, ele postula a principal lei à qual se

¹⁵ Técnica do ator que interpreta algo imprevisto, não preparado antecipadamente e “inventado” no calor da ação. (PAVIS, 1999, p.205)

subordina a função imaginativa: quanto mais rica for a experiência humana, tanto maior será o material colocado à disposição da imaginação.

Podemos refletir a partir do pensamento do autor, que quando se tem uma ação pedagógica criadora, esta pode ampliar a experiência cultural da criança, caso se pretenda fornecer-lhe uma base suficientemente sólida para que ela venha a desenvolver amplamente sua capacidade criativa.

Vygotsky (1982, p.18) ainda faz questão de explicar que a memória e a fantasia ou imaginação são funções psicológicas complexas e dialeticamente inter-relacionadas: “A fantasia não está contraposta à memória, mas se apoia nela e dispõe de seus dados em novas e novas combinações” Portanto, do mesmo modo que a imaginação se apóia na experiência, esta pode ser construída exclusivamente a partir da mobilização do imaginário do sujeito.

Utilizando-se da imaginação, da fantasia poderemos realizar jogos de improvisação. E foi o que propusemos ao longo dessa etapa da pesquisa, quando trabalhamos esses jogos apoiados nos estudos de Viola Spolin.

Mas qual a importância da improvisação para o teatro? A resposta a esta questão requer, antes de tudo, o exame do que consiste no significado da palavra “improviso”. E, de início, já nos deparamos com uma problemática: o conflito entre a significação usual deste termo, encontrada, por exemplo, em um dicionário da língua portuguesa e aquela fornecida por um dicionário específico de teatro. No *Aurélio* (1988, p. 353), encontramos: “s.m. 2. Produto intelectual inspirado na própria ocasião e feito de repente, sem preparo”. Patrice Pavis afirma em *Dicionário de teatro*, que “improviso” é:

[...] uma peça improvisada (a *l'improvviso*), pelo menos que se dá como tal, isto é, que simula a improvisação a propósito de uma criação teatral, como o músico improvisa sobre determinado tema. Os atores agem como se tivessem que inventar uma história e representar personagens, como se realmente estivessem improvisando (PAVIS, 1999: 206).

Segundo Pavis (1999), o improviso, no âmbito teatral, corresponde a um falso improviso, a uma simulação de cenas em que atores parecem criar algo novo em situações em que já têm réplica e tréplica prontas. Para o público, pode parecer que o diálogo cênico fora improvisado. O autor se refere a *L'Impromptu de Versailles (O improviso de Versalhes)*, de Molière, como um dos primeiros e mais célebres improvisos.

Molière, como o próprio Pavis (1999: 62) indica, sofreu uma profunda influência da *Commedia dell'arte*. Essa referência ao improviso importa na averiguação do que consiste o ato de improvisar já que, conforme o autor a *Commedia dell'arte* era antigamente conhecida como *commedia all'improviso* e se caracterizava por seguir apenas um roteiro, um esqueleto de história a ser recheado com o improviso dos atores, por meio das falas, malabarismos, truques, gestuais, etc.

A improvisação realizada pelos atores da *Commedia dell'arte* era, muitas vezes, ensaiada, simulada, resultado de repetidas e mais repetidas situações cênicas, pois, como sabemos, os atores da *dell'arte* desempenhavam o mesmo personagem durante toda a sua vida. A definição de improviso, fornecida por Pavis, remete-nos, pois, às origens do referente desse conceito.

Por outro lado, retomando a definição de improviso do dicionário Aurélio, podemos afirmar que, no decorrer de um espetáculo, há certa margem para a improvisação feita de repente, sem preparo, brotada da experiência acumulada de um ator ou não-ator, de um instante de inspiração e que é, em última instância, fruto da espontaneidade deste.

Embora a *Commedia dell'arte*, representante maior do teatro improvisado, tenha desaparecido em meados do século XVIII, é sabido que a Improvisação continuou existindo em diversas formas de espetáculos no decorrer do século XIX: na pantomima, no circo, no teatro de variedades, e também nas companhias ambulantes italianas, com suas representações cômicas. Foi, porém, o século XX que assistiu a uma grande retomada da questão da Improvisação em busca de novas linguagens cênicas. A importância que a Improvisação alcançou no teatro italiano fez com que suas bases fossem retomadas, no teatro moderno, na esfera dos procedimentos teatrais.

Depois do declínio da *Commedia All'improviso*, o teatro praticado até finais do século XIX permitia que os atores tivessem um aprendizado nas próprias companhias e em contato direto com o público, sem que essa vivência, no entanto, se constituísse num treinamento mais sistematizado.

Stanislavski fundou em 1898, juntamente com Nemirovitch-Dantchenko, o Teatro de Arte de Moscou e ao constatar essa realidade, percebeu a necessidade de estruturar um método de atuação. Iniciou seus estudos e experimentos voltados para aquilo que, cerca de 1910, começou a aplicar com seus atores e que ficou conhecido como o método de Stanislavski.

Através da Improvisação propôs uma técnica que poderia permitir ao ator fazer associações entre sua “memória emotiva” e o papel que iria representar. Tendo sido o primeiro a estabelecer claramente uma metodologia para o treinamento, o russo Stanislavski propunha que o ator, através de um conhecimento de si próprio, de suas potencialidades, fosse capaz de reconhecer e fixar uma série de materiais que seriam utilizados para a mais justa representação dos personagens, para uma atuação sensível.

E essa pesquisa do ator seria embasada na Improvisação, através da qual poderiam emergir tais materiais. Stanislavski considerava que os atores que haviam sido treinados na Improvisação usavam facilmente sua imaginação, sua fantasia criadora, em prol do espetáculo. E, além disso, enquanto faziam uso da Improvisação, aprendiam as leis criadoras da natureza orgânica e os métodos da psicotécnica, isto é, o controle sobre o subconsciente através da consciência e da vontade (Stanislavski, 1988, p. 127-128).

Acreditamos que no universo do jogo de improvisação é fundamental descobrirmos quais características dessa categoria de jogo que estão presentes no improviso e devem ser observadas na prática desses jogadores amadores.

Observamos no decorrer dessa etapa, que compreende dez encontros, que com os exercícios de improvisação as crianças interagem uma com as outras. Porque o jogo de improvisação propõe além do seu caráter lúdico, a expressão simbólica diante de um espaço de auto-expressão e de relação com o outro, o jogo pelo prazer de jogar, a hora de explorar a criatividade e a imaginação, aprender fazendo é um meio de desenvolvimento pessoal – emocional, psicológico, social.

Além das características que percebemos no jogo improvisação, podemos verificar a natureza e regras nesses jogos. Um desafio é proposto aos jogadores, um problema de atuação; há uma plateia que assiste, regras estabelecidas pelo grupo e que exploram elementos fundamentais do fazer teatral. Para Spolin (2003) a improvisação é:

(...) jogar um jogo; predispor-se a solucionar um problema sem qualquer preconceito quanto à maneira de solucioná-lo; permitir que tudo no ambiente (animado ou inanimado) trabalhe para você na solução do problema; não é a cena, é o caminho para a cena; uma função predominante do intuitivo; entrar no jogo traz para pessoas de qualquer tipo a oportunidade de aprender teatro; é “tocar de ouvido”; é processo, em oposição a resultado; nada de invenção ou de originalidade ou de idealização; urna forma, quando entendida, possível para qualquer grupo de qualquer idade (SPOLIN, 2003, p.341).

A cada dia, dessa etapa, propúnhamos exercícios que se utilizavam da improvisação, como: realizar tarefas do cotidiano; trazer um objeto e improvisar uma história com ele; brincar com objetos imaginários; contar uma história a partir de um tema sugerido por nós ou um tema idealizado pelas crianças, como também a partir de uma figura, contar uma história em grupo ou individualmente. Os exercícios realizados tiveram como suporte os livros de Viola Spolin: *Improvisação para o teatro e Jogos teatrais na sala de aula*.

Colocar um objeto em movimento entre os jogadores como um jogo de improvisação, fazer com que a solução de problemas se dê em conjunto e que a habilidade para permitir que a cena se desenvolva sem problemas, se faz necessário um momento nas vidas dessas crianças que se tenha um enredo ou história para a comunicação. Uma forma de se fazer arte. A transformação produz detalhes e relações com um todo.

Percebemos que nas múltiplas potencialidades do jogo de improvisação, é importante destacar: a ideia de jogo como processo, e não produto; o trabalho de grupo para solução de um problema; a importância da intuição; produção de detalhes e relações com o todo de forma orgânica; a escuta que o jogador deve ter dentro do jogo; e a natureza pedagógica de elementos do fazer teatral.

A partir da **segunda etapa**, de 13 de outubro a 9 de novembro de 2009, iniciamos um trabalho mais aprofundado, em relação à voz e as questões de leitura. Apresentamos a história da Maria Clara Machado *O Chapeuzinho Vermelho*, que é constituído de um ato dividido em três cenas, em um total de sessenta páginas. Foi com esse texto dramático que realizamos a leitura dramática.

Diante das dificuldades mais apresentadas pela turma em relação à leitura, tratamos de buscar teóricos que pudessem nos auxiliar nessa nova etapa que seria o trabalho vocal. Para tal estudo procuramos apoiar nas pesquisas de Stanislavski, já que pretendíamos estimular as crianças para a leitura do texto de Maria Clara Machado – *O Chapeuzinho Vermelho*.

Como menciona Novelly (2009, p.74) “quase 90% dos locutores iniciantes estão nervosos e falam rápido demais.” Através de repetições de frases dos textos, as crianças puderam perceber que quando havia rapidez na fala, o restante da turma não entendia e isso provocou reflexões entre elas.

O aspecto primeiro do estudo da voz, considerado no sistema de Stanislavski (1991) é a necessidade de treinamento sistemático do instrumental do ator, como forma de conquistar um controle sobre o aparato físico e vocal.

Neste sentido, o aparelho vocal deve receber um tratamento que o torne capaz de, quando na relação com o texto, quando na relação com a personagem, quando na relação com a cena, reproduzir - instantânea e exatamente - sentimentos delicados e quase intangíveis, com grande sensibilidade e o mais diretamente possível.

Segundo Stanislavski (1976, p. 120), “a pronúncia das palavras é uma arte tão difícil quanto cantar e para isso o ator deve treinar sua técnica.” Quando Stanislavski fala ator, quero deixar claro, que o experimento não é para formação de atores, mas trabalhar algumas técnicas de teatro para constituir um melhor desempenho dessas crianças durante o processo educativo.

Tão importante quanto conhecer a fonética e o espírito da sua própria língua é conhecer profundamente as letras e como elas se agrupam em sílabas. Stanislavski (1976) considera as vogais ricas de conteúdo espiritual e são capazes de expressar sentimentos profundos. Já as consoantes têm dons de sonoridade e a função diretiva de conter as vogais. Por isso ele recomenda o desenvolvimento da articulação de todo o aparelho vocal, pois, uma dicção ruim gera uma incompreensão atrás da outra,

O autor continua sua fala quando diz que omitir o som das sílabas no começo ou no final das palavras é um grave defeito e faz com que o público se canse de acompanhar o espetáculo. Além da dicção, também é necessário trabalhar a ressonância dessas palavras, adquirindo uma voz bem colocada e com grande capacidade de projeção.

Não só para a encenação, mas para qualquer leitura que se possa fazer diante de um público, a entonação, pausas e inflexão são de suma importância para aquele que fala. Quando nos referimos às pausas, podemos falar de respiração, pois ela é que propicia o exercício de pausar na pontuação.

Stanislavski diz que o uso das pausas lógicas, em seus devidos lugares, são usadas para aumentar a expressividade, observação da entonação exigida pelos sinais de pontuação, inflexões ascendentes ou descendentes, o uso dos graves ou dos agudos, falar em tom maior ou em tom menor, todo esse treinamento é desenvolvido para que o ator consiga alcançar seu objetivo último: interpretar com mestria o seu papel.

G. Le Roy apud Aslan (2003) relata como se deve fazer uma pausa quando teremos que obedecer a pontuação. O autor diz que “quando encontrarem um ponto respirem e contem até quatro; dois pontos, contem até três; um ponto e vírgula, contem até dois; uma vírgula, contem um.” (p. 19). Esse exercício foi utilizado por nós ao longo do nosso processo de leitura dramática.

Para Stanislavski (1976, p. 123), “a arte de falar em cena obedece às leis naturais da linguagem falada. O problema é que, no palco, o ator precisa falar de coisas que não são pensadas nem sentidas por ele, mas sim pela personagem.” Sua proposta de formação, de um procedimento técnico que buscava desenvolver o potencial expressivo do aparelho vocal a partir de estudos de elementos como a dicção, o canto, as entonações, o tempo-rítmo no falar, etc.

O tempo-rítmo para Stanislavski (1976, p.239) é “as letras, sílabas e palavras são as notas musicais da fala, com as quais se formam compassos, árias e sinfonias inteiras.” Tudo o que diz respeito ao tempo-rítmo da ação e do movimento deve ser aplicado à palavra falada. Entremeando os sons com pausas e descansos respiratórios de diferentes extensões e utilizando variações de andamento para colorir frases e palavras o ator pode transmitir tanto as grandes emoções da tragédia quanto o alegre espírito da comédia.

A apreciação de Stanislavski (1983) sobre as atividades técnicas do canto lírico reforça a importância de exercícios para colocação da respiração e do som, e acrescenta a necessidade da procura de melhores métodos para o desenvolvimento da fala a partir do aprofundamento da musicalidade das palavras: Ele diz que “A fala é música. O texto de um papel ou uma peça é uma melodia, uma ópera ou uma sinfonia. A pronúncia no palco é uma arte tão difícil como cantar, exige treino e uma técnica raiando pela virtuosidade.” (STANISLAVSKI, 1983, p.106)

O autor continua o pensamento e afirma que quando um ator com voz bem trabalhada e magnífica técnica vocal diz as palavras de seu papel, ele é completamente transportado por sua suprema arte. Quando um ator acrescenta o vívido ornamento do som àquele conteúdo vivo das palavras, faz-me vislumbrar com uma visão interior as imagens que amoldou com sua própria imaginação criadora. Afirma ainda que só depois de ter compreendido que as letras são apenas símbolos de sons, que exigem a execução de seu conteúdo, é que se viu confrontado com o problema de aprender essas formas sonoras a fim de melhor preencher o conteúdo.

Stanislavski estabelece fundamentos precisos sobre como desenvolver a voz do ator a partir da busca da sensação das palavras: “Não basta que o próprio ator sinta prazer com o som de sua fala, ele deve também tornar possível ao público presente no teatro ouvir e compreender o que quer que mereça a sua atenção.” (1983, p.106)

A partir dos estudos realizados através dos livros de Stanislavski *A construção da personagem* e *A criação do papel* passamos a realizar exercícios que levassem as crianças a

construir personagens e conseqüentemente criar uma voz para elas. Os exercícios tinham como base o canto, a imitação de sons de animais, o assobiar e sons diferentes que as crianças foram descobrindo ao longo do processo de experimentação.

Nessa etapa já tínhamos distribuído os personagens da peça *O Chapeuzinho Vermelho* de Maria Clara Machado entre as vinte duas crianças da turma do 4º ano. No início foi um pouco confuso, pois tínhamos poucos personagens para essas crianças. Depois de muita discussão, principalmente entre algumas meninas que queriam fazer a personagem Chapeuzinho, resolvemos que para cada cena, existiria um grupo diferente, ou seja, três Chapeuzinhos, três mães, três caçadores etc.. Acrescentamos o narrador que estaria presente nas três cenas, lendo as rubricas do texto, neste caso teríamos três narradores.

Resolvemos então adaptar o texto da Maria Clara Machado, que como falamos anteriormente, contém sessenta páginas e reduzimos para dezesseis, para que a leitura não ficasse muito longa, recorremos a essa adaptação do texto, quando poderíamos realizá-la em apenas cinquenta minutos, tempo suficiente para uma leitura dramática.

A **terceira etapa** ocorreu entre os dias 13 de novembro e 1º de dezembro de 2009. A partir daí foram colocados em prática todos os exercícios de voz e postura cênica para a apresentação da leitura dramática que foi realizada no último dia deste experimento, para toda a comunidade escolar.

Diante das dificuldades enfrentadas em trabalhar com todos ao mesmo tempo, pois algumas crianças ficavam esperando a sua vez de falar é que dividimos a turma em grupos de trabalho, para que assim todos pudessem aproveitar ao máximo as intervenções que fazíamos ao longo da leitura.

É importante comentar que ao longo do processo de experimentação, além de Stanislavski, como fonte primária do nosso estudo, nos apoiamos em outros teóricos que estudam a voz para o trabalho do ator e/ou não-atores. Como: Odete Aslan (2003), em seu livro *O ator do século XX*, que traz em seu primeiro capítulo exercícios para se trabalhar a leitura e dicção; Jerzy Grotowski (1976) com o livro *Em busca de um teatro pobre*; Léslie Piccolotto (1977) com *Técnicas de impostação e comunicação oral*, Lucia Helena Gayotto (1997), com *Voz - Partitura da Ação* e Maria C. Novelly (2008), que em seu livro *Jogos teatrais: exercícios para grupos e sala de aula*, apresenta um capítulo específico para treino vocal. Com esses teóricos é que nos apoiamos para a prática da leitura dramática.

Além desses teóricos, também tivemos como suporte o trabalho da pesquisadora Adriana Fernandes (2008, p.409) que ao longo dos tempos vem desenvolvendo trabalhos

práticos e teóricos sobre o estudo da voz para o teatro, que a partir dos parâmetros sonoros como: “altura que apresenta os sons (grave, médio e agudo); a duração (pulsção, andamento, ritmo); intensidade (forte, fraco) e timbre (a qualidade sonora que identifica um determinado som)” podemos exercitar a leitura dramática.

Destacamos aqui, que as crianças não levavam o texto para casa. O texto era levado a cada encontro por nós, porque todo o trabalho teria que ser realizado em sala de aula, sem a interferência de terceiros. Se as crianças levassem seus textos para casa poderiam decorá-los e isto atrapalharia todo o processo de experimentação.

A partir das considerações de Stanislavski (1983) é possível observar a consistência do processo de estruturação de um sistema de abordagem para o treinamento da voz. Ainda que haja explícita a opção por uma estética determinada com um forte acento na palavra, pode-se verificar que o objetivo é o desenvolvimento da produção da voz e da possibilidade de criação da fala em diferentes contextos e estilos.

A importância do estudo da voz como bem fala o autor, fez com que nós buscássemos novas formas de conduzir os exercícios vocais, pois segundo Stanislavski:

Sua função (fala), é transmitir por meio de palavras quer os sentimentos exaltados do estilo trágico, quer a fala simples, íntima, graciosa, do drama e da comédia (...). Em cena, a função da palavra é a de despertar toda sorte de sentimentos, desejos, pensamentos, imagens interiores, sensações visuais, auditivas e outras, no ator, em seus comparsas e - por intermédio deles, conjuntamente - no público. (STANISLAVSKI, 1983, p.119-138)

A maestria do bem falar implica um excelente preparo físico e o entendimento de que uma palavra não é apenas um som, é uma evocação de imagens, de significados. Para Stanislavski (1983), o ator quando estiver em intercâmbio verbal, em cena, deve falar menos para o ouvido do que para a vista.

Depreende-se também deste sistema de abordagem que o ator deve compreender bem a linguagem trabalhada para encaminhamento da criação verbal. Nessa perspectiva, esta criação da fala se insere no conjunto de elementos técnicos sugeridos para a caracterização interna e externa da personagem.

Trazendo para o experimento realizado com as crianças da turma do 4º ano, ficou caracterizado que a partir dos exercícios vocais, cada criança ia-se identificando com sua personagem, pois buscavam transformar a sua voz, mesmo que usasse apenas um parâmetro sonoro, como o timbre que é conceituado como uma mudança da voz cotidiana.

Novelly (2008, p.76) comenta sobre uma boa voz para encenação, e aponta questões como velocidade, projeção, clareza, expressão e entoação. “As características relacionadas aplicam-se a todas as encenações improvisadas ou com roteiros.” A partir de agora, teríamos que nos apoiar nos exercícios que proporcionassem uma boa leitura dramática, trabalhando as questões já citadas.

Para Stanislavski (1983, p.107) o ator deve procurar estar sempre de bem com a voz, pois como afirma: "Estar de bem com a voz é uma benção não só para a *primadona*, mas também para o artista dramático." É importante saber que temos o poder de dirigir nossos sons, comandar sua obediência, detectar que eles forçosamente transmitirão os menores detalhes, modulações, matizes da nossa criatividade.

É importante que se diga que o processo de experimentação ao longo dos três meses teve seu caráter modificador. Veremos isso quando formos discutir sobre a pesquisa, no próximo capítulo, e analisamos o questionário, as entrevistas, como também nos detivemos nas reflexões concebidas através das observações durante o processo da pesquisa-ação.

**CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA EXPERIÊNCIA
“LER OU NÃO LER: EIS A QUESTÃO”**

Este capítulo visa à interpretação dos dados, o qual teve como ponto de partida o questionário para que pudéssemos conhecer melhor as crianças que participaram na pesquisa-ação. Depois analisaremos o processo de experimentação a partir das informações contidas no diário de pesquisa e analisaremos as entrevistas às duas professoras e às seis crianças que tiveram participação no experimento.

Nesta análise retornaremos as referências teóricas primárias e algumas referências teóricas secundárias, pois elas dão suporte ao nosso estudo. Dessa forma, as respostas às atividades propostas no processo de experimentação e a fundamentação teórica é que darão sentido à interpretação.

Sendo assim, é intuito de todos os investigadores a transformação dos problemas que vão surgindo em problemas possíveis de serem resolvidos; no entanto, a interpretação requer um atento cuidado na observância das técnicas de investigação. Para tanto, no sentido de perceber a rede de inter-relações que as crianças criam ao desempenhar seu papel social dentro do espaço escolar onde atuam, é que percebemos a sua importância para esta investigação.

Nesse contexto, o questionário, o diário de pesquisa e as entrevistas surgem como instrumentos eficazes e eficientes para uma maior proximidade com as crianças para percebê-las numa dimensão de experimentação com a leitura dramática, com toda a sua subjetividade em seus anseios, angústias e perspectivas.

Na preocupação instrumental de um caminho necessário para uma análise pertinente dos dados produzidos neste trabalho de pesquisa-ação, optamos por uma abordagem qualitativa ao analisarmos valores, opiniões, ideias e conceitos apresentados pelas crianças durante o processo de experimentação.

A partir dos estudos desenvolvidos por Lewin, outros pesquisadores desenvolveram suas técnicas com relação à pesquisa-ação. Contudo, nos apoiamos nos estudos de Lewin quando este se utiliza de um processo de “um espiral de passos, cada um composto de um círculo de planejamento, ação e de análises dos fatos sobre o resultado da ação.” (O’BRIEN, 2003, p.202)

Quanto à modalidade de análise e de interpretação, nos apoiamos em Laville e Dionne (1999), optando pelo caminho qualitativo, visto que a especificidade dos elementos em estudo e as relações entre esses elementos são portadores da significação da mensagem analisada, sendo possível alcançá-las sem se mergulhar na subjetividade.

No decorrer desta análise e discussão dos dados, utilizar-se-ão os conceitos ora expostos para se discutir a leitura dramática como instrumento pedagógico para o letramento de crianças do Ensino Fundamental I.

Como um dos instrumentos de pesquisa, utilizamos o questionário, no qual, como relatamos anteriormente, foi aplicado antes do processo de experimentação no intuito de conhecermos as crianças que iriam participar do experimento.

A partir das informações do questionário, é que fizemos um planejamento das atividades apresentadas durante o processo de experimentação com as vinte e duas crianças da turma do 4º ano, antiga 3ª série do Ensino Fundamental I da escola em estudo.

Inicialmente, conduziremos o leitor para reconhecimento dessas crianças, nas quais apresentamos no quadro abaixo:

	9 anos	10 anos
MENINOS	07	04
MENINAS	08	03

Análise do Questionário

1) Você gosta mais de ler ou escrever?

	LER	ESCREVER
MENINOS	05	06
MENINAS	08	03

Observamos que as meninas gostam mais da leitura do que os meninos. Portanto, na tabela acima apresentamos um índice de 72,7% de meninas que gostam de ler e 45,5% de meninos que se interessam pela leitura. No entanto, a escrita é mais agradável aos meninos que apresentam um índice de 54,5% ao seu favor para 27,3% das meninas que gostam de escrever.

Para Silva (1991) a formação do leitor resulta das condições que circunstanciam a produção individual da sua leitura. Entre essas condições Silva (2005) aponta alguns aspectos como: tempo para a prática da leitura; condições de acesso ao livro, bibliotecas bem

equipadas, condições financeiras para aquisição de livros. A instituição escolar, histórica e culturalmente nos últimos dois séculos, tem sido responsável pelo ensino do ler e escrever diferentes textos.

Muitas das vezes que chegamos à escola, na qual realizamos o experimento, observamos que as meninas estavam presentes na biblioteca. Elas sempre se mostravam mais interessadas do que os meninos quando as atividades estavam relacionadas com a leitura.

Silva (2005, p. 3) diz que torna-se difícil conceber uma escola sem que nesta ocorra à leitura, pois “o patrimônio histórico, cultural e científico da humanidade se encontra fixado em diferentes tipos de livros”. A potencialidade de quaisquer medidas efetivas para incentivo à leitura de textos escritos pressupõe que teria que ser trabalhada desde os anos iniciais da Educação Básica, visto que o início dessa leitura acontece, na maioria das vezes, no ambiente escolar e tendo o professor como principal mediador.

O autor faz uma análise crítica quanto às condições que trespasam as mediações que professores realizam junto aos alunos com vistas à sua formação como leitores de textos escritos. Ele tece comentários sobre as consequências de algumas dimensões relativas à complexidade dos aspectos relacionados à fundamentação teórica de professores, entre elas a que segue: “[...] na ausência de informações que orientam uma prática mais eficiente, o ensino da leitura parece ser realizada ao acaso, fazendo com que os professores ajam através do ensaio-e-erro quando da abordagem de materiais escritos junto a seus alunos” (SILVA, 2005, p. 33).

O que sempre nos entristeceu é que os professores, de uma maneira quase que geral, não adotam livros que tenham em seus conteúdos peças de teatro. Eles sempre são voltados para as leituras de livros paradidáticos de cunho narrativo, não deixando que a criança possa experimentar o fazer teatral ao menos em uma leitura.

A respeito da responsabilidade da escola e dos professores em relação à leitura, Silva (2005, p. 36) indaga: “como [...] incentivar por todos os meios”, Nesse ponto se faz necessário que o professor se utilize de meios para despertar no aluno o prazer da leitura.

Ler não significa a simples decodificação dos códigos lingüísticos, porque como alerta Silva (2005, p. 41), “ler é realmente participar mais crítica e ativamente da comunicação humana”. O ato de ler é por si uma forma de encontro do homem com a sua realidade sócio-cultural, visto qualquer texto apresentar uma intencionalidade, a de quem produziu, e por isso “reflete o humano”.

Portanto, reforçamos o pensamento do autor quando ele fala da participação crítica do aluno, pois esse deve conhecer todas as literaturas: contos, romances, crônicas e peças de teatro, para que só assim reflitam sobre si e sobre o outro, como também se fazer crítico diante do mundo.

2) Você gosta de ler histórias?

	SIM	NÃO
MENINOS	09	02
MENINAS	10	01

Neste segundo item do questionário atentamos para o caso de que mesmo os meninos gostando mais de escrever do que ler, o percentual da resposta SIM, em ambos, foi quase empate, tendo 90,9% para as meninas e 81,8% para os meninos que admiram o ato de ler histórias. Enquanto, que a resposta NÃO obteve 9,1% das meninas e 18,2% dos meninos.

É perceptível que as meninas gostam de ler sim, a exemplo disso, observamos, como já falamos anteriormente, a frequência com que elas iam a biblioteca da escola. Não agora, mais sempre existiu uma demanda maior de revistas direcionadas ao público feminino: o que implica o acesso mais fácil, pois as mulheres de uma maneira geral, se interessam mais pela leitura do que os homens.

3) Quais histórias você já leu?

Para essa pergunta aberta, as crianças diversificaram suas respostas, às vezes responderam com apenas uma história, outros colocaram até três. Colocamos um quadro, onde meninos e meninas apresentaram suas histórias preferidas.

MENINOS

Mágico de Óz	01
Peter Pan	02
O sítio do pica-pau amarelo	01
O pequeno príncipe	01
Chapeuzinho Vermelho	03
A bela e a fera	01
Sapo vira rei vira sapo	01
Capitão cueca	01
Diário de um banana	01
Harry Potter	01
Marley e eu	01

MENINAS

Branca de Neve	02
Coleção Menino Maluquinho	01
Cinderela	01
A bela e a fera	01
Chapeuzinho Vermelho	05
A bela adormecida	01
O caso da borboleta Atíria	01
Turma da Mônica	01
Fala sério amiga	01
Uma gata veio me visitar	01
Crepúsculo	02

Observamos nos dois quadros que apresentamos acima, que há uma grande tendência das crianças desta turma preferirem os clássicos infantis, portanto, o que nos fez acreditar que poderíamos trabalhar com o conto do clássico infantil *Chapeuzinho Vermelho*, sem problemas de aceitação.

4) Alguém da sua família já leu histórias para você? Quem?

	SIM	NÃO
MENINOS	08	03
MENINAS	09	02

Esta é uma pergunta fechada e aberta, na qual tentamos investigar se em casa a criança tinha contato com os livros através de algum parente que já tinha lido uma história para ela. No caso de resposta SIM, tivemos um índice de 77,3% de crianças que em sua família alguém já leu alguma história. Com resposta NÃO o índice é de 22,7% de crianças que não tiveram esse agrado. No quadro abaixo verificamos que a mãe foi a quem mais leu para seu filho (a).

Mãe	08
Pai	02
Pai e Mãe	02
Pai, Mãe e Avós	02
Pai e Avô	01
Peter Pan	01
Em branco	05

No quadro acima observamos que as mães são as responsáveis pela maioria das leituras realizadas para seus filhos. Podemos considerar que o início das narrativas surgiram a partir da descoberta da comunicação. Mas desde a pré-história já se contavam histórias, mesmo que só fossem realizadas por gestos (mímica).

Segundo Canton (2009, p.8) “cerca de 10.000 a.C, já havia a necessidade de contar histórias sobre o cotidiano que os seres humanos viviam, assim como suas crenças, ligadas à transcendência.” Isso é perceptível, porque com os limites que a vida humana sempre apresentou, seja na pré-história ou na era contemporânea, mesmo com todas as suas dificuldades, os seres humanos sempre buscaram nas histórias, suas crenças, os seus mitos.

É comum que se tenha hoje, como também desde a época medieval, a presença feminina na contação de histórias ou na leitura de contos de fadas. A mulher sempre obteve o seu papel de contadora de histórias, seja ela a mãe, a ama de leite ou uma simples serva da casa.

5) Você já leu uma peça de teatro?

	SIM	NÃO
MENINOS	07	04
MENINAS	07	04

A maioria da turma, meninos e meninas responderam que já haviam lido uma peça de teatro, num total de 63,6%, enquanto que 36,4% das crianças não tiveram contato com um texto dramático.

6) Qual a peça de teatro que você já leu?

Chapeuzinho Amarelo	05
A Bela e Fera	02
Rei vira sapo vira rei	02
Chapeuzinho Vermelho	02
O Mágico de Óz	01
A Princesa e o sapo	01
A Formiga e a Borboleta	01

No quadro acima observamos as peças de teatro que foram citadas, não são textos dramáticos propriamente ditos, pois todas as histórias são contos narrativos oriundos dos clássicos infantis. Contudo, é importante ressaltar que as crianças por terem as atividades de teatro a partir dos livros paradidáticos na escola, se confundem quanto ao conceito do que é uma peça de teatro ou um texto para teatro.

Para Pavis (1999) é muito problemático definir um texto dramático diferenciando-o de outros textos, pois a tendência atual de uma escritura dramática ultrapassa todos os limites para a encenação, quando muitas vezes qualquer texto, seja ele para teatro ou não, como é o caso dos textos dos livros paradidáticos, podem vir a ser encenados. Segundo Pavis (1999, p. 405) “todo texto é teatralizável, a partir do momento que o usam em cena.” Com isso justifica-se as respostas sobre esta questão, como também da anterior onde tivemos um número bem significativo de crianças que responderam que já haviam lido uma peça de teatro.

7) Você conhece a história do Chapeuzinho Vermelho?

	SIM	NÃO
MENINOS	10	01
MENINAS	11	00

Todos, com exceção de um menino, conheciam a história do *Chapeuzinho Vermelho*. Mas adiante relataremos sobre esse fato, quando analisamos alguns pontos relevantes do processo.

8) Você já assistiu alguma peça de teatro sobre a história do Chapeuzinho Vermelho?

	SIM	NÃO
MENINOS	08	03
MENINAS	04	07

Neste item mais da metade da turma já assistiu a alguma peça que contava a história da menina do capuz vermelho, num total de 54,5% para a resposta SIM e 45% com resposta NÃO.

A história de *Chapeuzinho Vermelho* vem sendo adaptada através dos tempos, com grande frequência. Sabemos que muitas adaptações se baseiam no conto primeiro, escrito por Charles Perrault no século XVII e que depois a mesma história iria ser contada pelos Irmãos Grimm.

É importante lembrar que cada história, em sua versão, agrega em si valores particulares, ligados à história e ao contexto do autor que a escreveu ou transcreveu, somados a valores universais, que estão na estrutura do conto.

Muitos escritores adaptaram o conto da menina do chapeuzinho vermelho, não só com narrativas, mais também trabalhando diálogos e conflitos dentro de um texto teatral. Como exemplo, temos, aqui no Brasil, o músico e escritor Chico Buarque de Holanda que fez uma adaptação do conto em discussão, colocando o título de *Chapeuzinho Amarelo*, uma narrativa que escreveu para as crianças, que também foi adaptada para o teatro.

9) Você já fez teatro? Onde?

	SIM	NÃO
MENINOS	07	04
MENINAS	09	02

Outra pergunta fechada e aberta, quando procuramos saber se eles já tinham alguma experiência com teatro. Neste caso, 72,7% da turma já haviam experimentado a arte teatral, enquanto que 27,3% ainda não. O quadro abaixo indica onde os que responderam afirmativamente tiveram suas experiências teatrais.

Na escola	15
Na escola e na igreja	01
Em branco	06

Observamos que a partir dos dados obtidos a maioria dos alunos teve contato com a arte de representar na escola e poucos não tiveram contato com o teatro. E aos que tiveram uma experiência teatral, esta foi realizada na escola.

Acreditamos que, dentre as modalidades artísticas, o teatro é particularmente interessante quanto às possibilidades de interação, internalização da cultura, uso da palavra e expressão. A realização de atividades teatrais pode ser de grande valia no desenvolvimento da criança.

O teatro vem pouco a pouco se expandindo no âmbito escolar. Pois, no mundo contemporâneo, no qual as desigualdades sociais e econômicas tornam-se cada vez mais acentuadas nos países em desenvolvimento, a arte tem sido tratada como algo supérfluo. Porém, a experiência artística é uma necessidade de todo ser humano, como afirma Vygotsky (2001). Na escola, o ensino de artes tem priorizado as artes visuais, ainda que pouco a pouco a dança, o teatro e a música venham ganhando espaço.

O teatro usa a expressão verbal e corporal, a memorização, a atenção, também a organização espacial. Todas exigem a interação social e fazem parte da cultura. Todas implicam a mobilização de aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores dos sujeitos; implicam ainda em aprendizagens, exercício repetitivo, construção de conhecimento.

A palavra teatro, em sua origem grega *theatron*, significa o lugar de onde se vê e, para Aristóteles, o teatro permitia conhecer, e conhecer além da superfície. Para o pensador grego, o teatro tinha a qualidade de ensinar às pessoas a enxergarem, além do discurso, além das aparências, a ver o que estava encoberto, nas profundezas (GUENON, 2004). Tal conhecimento, entretanto, não ocorre de um momento para o outro. É uma construção lenta e é importante começar ainda na infância o aprendizado de ver além das aparências. Vygotsky parece concordar com Aristóteles, quando diz:

De igual maneira é possível e exequível o pós-efeito cognitivo da arte. Uma obra de arte vivenciada pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos, a generalizar e unificar fatos amiúde inteiramente dispersos. É que, como qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento (VYGOTSKY, 2004, p. 342).

Na escola, o teatro pode oferecer um amplo espectro de situações e oportunidades de aprendizagem e conhecimento. Uma característica importante é o uso que faz da linguagem. No teatro a palavra é, de certa forma, manipulada em relação ao sentido e associada a imagens. Mas a palavra, sozinha, pode suscitar inúmeras imagens na mente de quem as ouve enquanto que uma imagem, ainda que suscite muitas interpretações, por si, é fechada.

10) O que você entende por leitura dramática?

Em branco	04
Não sei	03
Nada	03
Muita coisa	02
Pouca coisa	01
As personagens estão alegres quando dramatizam.	01
Drama, performance.	01
É fazer gestos e movimentos do personagem.	01
Falar as falas do personagem com emoção.	01
Prestar atenção lendo.	01
É uma leitura fazendo gestos, dramatizando quando for lendo.	01
É quando modificamos a voz para fazer a voz da personagem.	01
Uma leitura dramatizada.	01
Que não precisa decorar e sim dramatizar	01

Com essa pergunta aberta podemos detectar que muitas das crianças não sabiam o que era uma leitura dramática, salvo algumas que arriscaram uma opinião mais ou menos coerente do que seria ler um texto para teatro.

A leitura dramática de acordo com Pavis (1999, p.228) é “gênero intermediário entre a leitura de um texto lido por um ou vários atores e a espacialização ou encenação deste texto.” Contudo, segundo Pavis (1999) existem diversos modos de se realizar uma leitura dramática. Além da espacialização, temos a vocalização, que é um processo de aprendizagem do texto, que acontece bem no início dos ensaios, antes mesmo de se trabalhar com a entonação, a enunciação e a marcação¹⁶.

O nosso objeto de estudo é a leitura dramática e a partir dos jogos teatrais, das improvisações e do trabalho vocal é que nos apoiamos para a realização desse tipo de leitura. Como verificamos nas respostas dadas pelos alunos há um número considerável de crianças, ou seja, dezesseis crianças que não tinham conhecimento do que seria uma leitura dramática.

¹⁶ Marcação é uma etapa na elaboração da encenação e que fixa os deslocamentos e posições dos atores. (PAVIS, 1999, p.228-229)

Nas respostas que podemos considerar como as que se aproximam mais do conceito de leitura dramática estão: drama, performance; falar a fala do personagem com emoção; leitura fazendo gestos, dramatizando quando for lendo; é quando modificamos a voz para fazer a voz da personagem e que não precisa decorar e sim dramatizar.

A partir das respostas dadas pelas crianças podemos dizer que quando falamos em drama, de acordo com Pavis (1999, p. 109) significa num sentido geral que “é um poema dramático, o texto escrito para diferentes papéis e de acordo com uma ação conflituosa.” E quanto a performance Pavis (1999, p. 284) comenta que “a performance associa, sem preconceber ideias, artes visuais, teatro, dança, música, vídeo, poesia e cinema.” No entanto, ele acrescenta que a performance é uma obra que falta um acabamento da produção, mais do que uma obra de arte representada e acabada.

Partindo desses princípios quando a criança se referiu à leitura dramática como: um drama e performance, ela deve ter lido ou conhecido algo sobre o que seria drama, ou mesmo pelo significado que a palavra “dramática” poderia lhe apresentar. Quanto a palavra performance foge um pouco da linha do conceito de leitura dramática como se pôde constatar a partir dos relatos de Pavis no parágrafo anterior.

Quanto às outras respostas podemos dizer que elas se aproximam um pouco da proposta de se realizar uma leitura dramática, pois como sabemos que, tanto no estudo quanto na experimentação da leitura do texto teatral *O Chapeuzinho Vermelho* de Maria Clara Machado, nós trabalhamos com a proposta de construção das vozes das personagens do texto proposto.

Portanto, quando as crianças colocaram que a mudança de voz e não decorar o texto e sim dramatizá-lo deve-se levar em consideração estas respostas, pois elas de certa forma estão mais próximas do que nós pretendíamos fazer no processo de leitura dramática.

Podemos destacar aqui com essa pergunta sobre o que as crianças entendem a respeito de uma leitura dramática, que a maioria das crianças não sabem o que responder, porque não têm acesso a aulas de teatro. Como já falamos anteriormente, na grade curricular dessa escola só existe aulas de artes, dando preferência apenas as artes visuais. Sendo que as aulas de dança e música são disciplinas extra curriculares que apenas um pequeno número de alunos se inscrevem para sua prática.

O questionário aplicado na turma do 4º ano com as vinte duas crianças nos deu margem para podermos conhecer mais sobre os participantes do processo de experimentação

que falaremos logo a seguir com os casos mais relevantes, obedecendo a ordem das atividades desenvolvidas por nós com as crianças, relatas no 3º capítulo.

A partir de agora começaremos a analisar os casos mais relevantes que tivemos no período do dia 31 de agosto a 1º de dezembro de 2009. Como já havíamos dito antes, dividimos estes trinta encontros em três etapas distintas. A cada dez encontros concluí-se uma etapa e assim sucessivamente.

Para que possamos nos situar com relação a algumas siglas que colocaremos a partir de agora, se faz necessário explicar que quando citarmos Mo=Menino e Ma=Menina e como temos na turma das vinte e duas crianças, onze meninos e onze meninas, depois de cada sigla constará um número que vai de 1 a 11, de acordo com a relação dos nomes das crianças participantes no processo de experimentação.

Na **primeira etapa** do dia 31 de agosto a 9 de outubro de 2009, realizamos jogos teatrais e improvisações como já comentamos no 3º capítulo. Identificamos em nossos dez primeiros encontros muita timidez, principalmente das meninas (Ma2, Ma3, Ma5, Ma9 e Ma10) e em três meninos (Mo5, Mo8 e Mo11). Essas crianças foram apontadas pelas professoras com problemas de leitura e socialização.

A timidez compreende um comportamento de retração social, causada pelo estado de ansiedade gerado pela perspectiva da exposição do indivíduo diante de um grupo ou pessoa, que bloqueia e dificulta seus processos cognitivos.

Para Lindgren (1976) a timidez é um importante fator gerador de dificuldades escolares. O medo de errar e de ser gozado pelos companheiros, a ansiedade vivida pela criança cada vez que se encontra em evidência diante do grupo, fazem com que a mesma evite expressar-se verbalmente para o grupo, (expondo suas ideias, propostas e sentimentos, aos seus pares mais próximos). A timidez relaciona-se diretamente ao autoconceito e à autoestima, caracterizando-se pelo temor do julgamento do outro, assim, quanto pior o autoconceito e conseqüentemente a auto-estima, mais o indivíduo pode retrair-se. O tímido se julga inferior e por isso preocupasse com o julgamento que os outros estabelecerão a seu respeito.

Com os jogos de improvisação, percebemos que aos poucos essas crianças mais tímidas foram se soltando. O teatro, de certa forma, ajuda a superar a timidez. Elas percebem-se mais soltas, livres de sentimentos de inibição excessivos, mais à vontade para expressar-se livremente e assim relacionar-se melhor em grupo. A maioria considera o teatro importante fator de superação da timidez, e com isso sentem-se mais felizes, pelos sentimentos positivos

decorrente desse progresso. Com isso certamente poderão se manifestar mais espontaneamente, com menos ansiedade.

Em um de nossos encontros dessa primeira etapa, um dos meninos Mo8, quando começamos a ler sobre a história do *Chapeuzinho Vermelho*, falou que nunca tinha ouvido falar deste conto. Todos caíram na risada e Mo8 ficou desconcertado e quando começamos a fazer as improvisações da história da menina do capuz vermelho, ele se sentava no canto da sala, sem querer participar.

Depois de muitas tentativas, ainda nessa primeira etapa, Mo8 se dispôs a se integrar com um grupo só de meninos, quando iriam improvisar a história do *Chapeuzinho Vermelho* na versão de Charles Perrault. Ele fez o papel da vovó e com esse personagem ele buscou uma voz diferente, de uma idosa. Muitos riram e por um instante parou. Mas as meninas o incentivaram e ele continuou até o final.

Após aquele dia, ele se mostrou mais tranquilo e motivado a trabalhar, mas só no grupo das meninas, onde se sentiu mais seguro improvisando com elas. Nos outros encontros ele já conseguia desenvolver outros personagens sem despertar risadas dos outros meninos.

Com relação a Mo5 era muito tímido, mas ainda assim conseguia realizar alguns jogos de improvisação. Tinha um amigo, Mo4, que era mais falante e que colocava sempre suas opiniões no jogo. Talvez Mo5 se sentia seguro em trabalhar no grupo onde Mo4 sempre liderava.

Outro menino Mo11 era tímido, mas também era agressivo e sempre que entrava em um grupo, fosse de meninos ou meninas, sempre entrava em conflito e acabava em confusão. A partir daí, ele se irritava e saía do grupo e não queria mais participar das atividades subsequentes.

As meninas Ma2, Ma3, Ma5, Ma9 e Ma10 eram muito tímidas.. Sempre que chegavam à sala de dança, onde realizávamos as atividades do processo de experimentação, elas logo se sentavam num canto da sala e não queriam fazer nenhum trabalho, seja de jogos teatrais, leitura ou improvisação.

Para conseguir trabalhar com todas as crianças precisávamos buscar algo que as motivassem. Pois a motivação compreende o sentimento de satisfação e prazer que conferem às atividades um caráter lúdico, capaz de gerar alegria e motivar seus participantes.

Podemos definir a motivação como o fenômeno responsável por colocar o indivíduo em ação. É aquilo que o impele a agir. Ela é em primeira instância um estado de tensão,

gerado pela vivência de uma necessidade. A motivação compreende, então, um estado de disposição para a ação no sentido de uma busca da satisfação das necessidades humanas.

Maslow (1970) estabelece uma ordem hierárquica às necessidades humanas: fisiológicas (alimento, sono, etc.), segurança, integração e amor (família, grupo) e estima (aprovação, respeito), respectivamente acrescentando, a partir de sua teoria da personalidade a auto-realização e a compreensão cognoscitiva. A concepção de auto-realização de Maslow, enquanto uma necessidade humana leva o fator motivacional para um âmbito mais amplo, pois revela o desejo e necessidade de desenvolvimento integral do ser humano.

Para Maslow(1970), quando as necessidades mais básicas estão satisfeitas (fome e dor, por exemplo), novas motivações surgem e elas se referem à auto-realização que ele define como: “O uso e a exploração plenos de talentos, capacidades, potencialidades etc.” (Maslow, 1970, p.150).

Com isso começamos a buscar trabalhar com jogos do cotidiano como: pega-pega, polícia e ladrão, jogos com bolinhas e outros. A partir daí as meninas Ma3, Ma5 e Ma9 foram entrando na brincadeira. Mas ainda faltávamos conquistar as meninas Ma2 e Ma10, que continuavam sentadas no canto da sala.

Segundo Vygotsky (1998), para entendermos o desenvolvimento da criança, é necessário levar em conta as necessidades dela e os incentivos que são eficazes para colocá-las em ação. O seu avanço está ligado a uma mudança nas motivações e incentivos, por exemplo: aquilo que é de interesse para um bebê não o é para uma criança um pouco maior.

A criança satisfaz certas necessidades no brinquedo, mas essas necessidades vão evoluindo no decorrer do desenvolvimento. Assim, como as necessidades das crianças vão mudando, é fundamental conhecê-las para compreender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade. E a vivência em cada encontro que nos foi permitindo conhecer cada criança a partir das atividades desenvolvidas no processo de experimentação.

As crianças maiores estão sujeitas a desejar algo impossível de ser realizado imediatamente. Vygotsky (1998) conclui que o brinquedo surge dessas necessidades não realizáveis de imediato. Eles são construídos quando a criança começa a experimentar tendências não realizáveis: para resolver a tensão gerada pela não realização de seu desejo, a criança envolve-se em um mundo ilusório e imaginário onde seus anseios podem ser realizados no momento em que quiser. Esse mundo é o brincar.

Nesse caso, entra em cena a imaginação, a qual é um processo psicológico novo para a criança. Para Vygotsky (1998), a imaginação surge originalmente da ação. Assim, podemos inverter a velha frase que afirma que o brincar da criança é a imaginação em ação.

A situação imaginária de qualquer brincar está incutida de normas de comportamento. Dessa forma, é possível concluir que não existe brinquedo sem regras, mesmo que não sejam as regras estabelecidas a priori; o brincar está envolvido em regras da sociedade.

As crianças maiores não se prendem aos estímulos externos, mas sim dão grande importância aos seus aspectos cognitivos e de imaginação interna. Conforme Vygotsky (1998, p. 126), “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelo dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”.

A criança se torna menos dependente da sua percepção e da situação que a afeta de imediato, passando a dirigir seu comportamento também por meio do significado dessa situação: “a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê” (VYGOTSKY, 1998, p. 127).

É no brincar que a criança consegue separar pensamento (significado de uma palavra) de objetos, e a ação surge das ideias, não das coisas. Por exemplo: um pedaço de madeira tornasse um boneco. Isso representa uma grande evolução na maturidade da criança.

Para Oliveira (1995) diz que, na situação imaginária constituída na brincadeira, a criança define a atividade por meio do significado do brinquedo. O brincar de ser motorista, envolvendo ônibus e passageiros, por exemplo, e não pelos elementos reais concretamente presentes, como as cadeiras da sala onde está brincando, ou mesmo um livro que se transforma em volante do transporte, etc.

Concordando com as concepções de Vygotsky, a criança se relaciona com o significado em questão, com a ideia, e não com o objeto concreto que está ao seu alcance. O brinquedo fornece, assim, uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e as suas ações com significados. Fator importante para o desenvolvimento da criança.

Era interessante que com as atividades propostas de improvisação de certas situações do cotidiano, as crianças sempre recorriam a alguns objetos como: canetas estereografias,

cadernos, sapatos para transformá-los em pistolas, bandejas e carrinhos se utilizando da imaginação para representar a situação proposta.

Vygotsky (1998) fala ainda que a criança experimenta a subordinação às regras ao renunciar a algo que deseja, e é essa renúncia de agir sob impulsos imediatos que mediará o alcance do prazer na brincadeira.

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. Isso possibilita a autoconfiança de que todas podem realizar a brincadeira.

Na brincadeira, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque “o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva, constitui o caminho para o prazer do brinquedo.” (VYGOTSKY, 1998, p. 130)

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. Oliveira (1995) esclarece que essa zona de desenvolvimento proximal é um domínio psicológico em constante transformação, refere-se ao caminho de amadurecimento de suas funções, ou seja, ação, que hoje uma criança desempenha com a ajuda de alguém conseguirá, amanhã, realizando-a sozinha.

É importante salientar que durante a nossa experimentação, no brincar, as crianças se soltaram e se permitiram mais, vai além do comportamento habitual para sua idade e de suas atitudes diárias. Pois, o brincar vai despertando uma aprendizagem que irá se desenvolver e se tornará parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo.

Concluindo essa primeira etapa nos apoiamos nas palavras de Vygotsky (1998, p. 137) que afirma: “A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”. Essas relações irão permear toda a atividade lúdica da criança. Será também importante indicador do desenvolvimento da mesma, influenciando sua forma de encarar o mundo e suas ações futuras.

Na **segunda etapa** que ocorreu entre os dias 15 de outubro a 9 de novembro, recorreremos à criatividade a partir do trabalho vocal e corporal com os participantes do

experimento. Nesse momento já havíamos conquistado as meninas Ma2 e Ma10 que agora já se integravam à turma.

A criatividade é um potencial inerente ao ser humano, e o desenvolvimento deste potencial é uma necessidade. Esse potencial e os processos criativos não dizem respeito exclusivamente à arte, abrangem o ser humano em todos os seus aspectos e se faz necessária em todos eles: intelectual, afetivo, comunicativo, físico, artístico.

A criatividade é definida por alguns autores de forma diferenciada. Uns concentram-se no aspecto processual do fenômeno, traduzindo a como uma estratégia para se criar produtos novos e originais; outros vão enfatizar o produto como referencial para definir o termo. A criatividade passa a ser vista a partir da emergência de um produto que deve ser novo, útil e reconhecido pelos sujeitos. Muitos definem criatividade considerando ambos os aspectos: processo e produto.

Para Yaroshevskii (1987, p.22): "o termo criatividade refere-se tanto à atividade individual do sujeito quanto ao produto gerado por ele e, a partir disto, os fatores do destino pessoal do sujeito criador tornam-se fatores culturais." Aqui o enfoque se diferencia, pois o autor, refletindo a visão materialista-dialética, vai ressaltar o vínculo entre o fenômeno criativo e a esfera sócio-histórica-cultural, ampliando a definição do conceito para além da relação processo-produto, para uma perspectiva onde o fenômeno individual da criação torna-se fator formador de cultura.

Acreditamos que a criatividade é, então, vista como fenômeno universal, como função mental superior que, da mesma forma que outras, internalizada pelo sujeito a partir de suas experiências e contatos com a cultura. Vai ser determinada pela cultura e vai propor novas formas de organização social e cultural. A criatividade é dada pela dimensão social ao homem e devolvida em forma de cultura. Apresenta-se como evento complexo, multifacetado e distribuído em etapas diferenciadas do processo de desenvolvimento do homem e da sociedade humana.

Quando trabalhamos nessa etapa com as improvisações, sempre dividíamos as crianças em grupos, onde teriam que representar as personagens da história que já havíamos lido anteriormente, o conto do *Chapeuzinho Vermelho*, nas versões de Perrault e dos Grimm.

As improvisações foram sempre bem criativas, principalmente as do grupo só de meninos que, nem um momento tiveram vergonha de assumirem os papéis de chapeuzinho e da vovó. Mesmo com as gargalhadas que eram concedidas a eles, não se intimidaram de realizar a improvisação da história.

Quando abordamos o fenômeno criativo adotado pela psicologia ocidental, onde gerou um pressuposto implícito que vinculou o potencial criativo a um certo determinismo biológico, tal concepção vai ser discutida por Vygotsky e seus colaboradores quando assumem que as funções mentais superiores do homem, onde se inclui a criatividade, são frutos de um dado contexto cultural, são determinadas por uma instância sócio-histórica.

As relações entre criatividade e cultura passam, assim, a ter uma feição alterada. Os dois conceitos tornam-se diretamente vinculados, o segundo gerando o primeiro e determinando suas características básicas. O domínio sócio-histórico-cultural passa a ser o palco de onde surge a criatividade, a partir da interação entre o sujeito e o meio, proporcionada pelas linhas do desenvolvimento e da aprendizagem.

É normal que crianças que tenham acesso aos meios de comunicação desenvolvam mais a sua criatividade do que aquelas que não têm acesso a esses meios, como também desempenham melhor o seu papel no contexto sócio-histórico-cultural. Era notório que muitas das improvisações realizadas pelas crianças apresentavam um caráter de situações representadas na internet e na televisão.

A questão é como se encontra a criatividade? Na perspectiva de Vygotsky (1990), não podemos definir se um indivíduo é criativo ou não apenas a partir de sua performance ou desempenho individual. As características que compõem o fenômeno da criatividade são dadas pelas experiências de vida de cada sujeito em seu cenário sócio-histórico-cultural.

Trazendo para a pesquisa em discussão, observamos que articulando as noções de desenvolvimento, cultura e criatividade, podemos sintetizá-las numa ideia que retrata a posição vygotskiana quando o processo de desenvolvimento da criatividade é determinado pelo contexto cultural ao qual pertence o sujeito agente do ato criativo. Sua expressão criativa individual reflete a influência do coletivo, é obra do grupo, da dimensão social, onde ele, como agente, apenas exteriorizou o desejo, necessidade ou pensamento oriundo e emergente da cultura.

Esse fenômeno criativo é ampliado e segundo Vygotsky (1987), se liberta da concepção vulgar que julga a criatividade como atributo de alguns poucos sujeitos, desconsiderando a capacidade criativa presente no homem, mesmo aquele não tem acesso aos meios de comunicação e outras áreas que possam incentivar a sua criatividade.

Quando buscamos a criatividade, é como se estivéssemos num jogo de esconde-esconde, pode resultar em ganhos significativos para a compreensão do fenômeno criativo. Perguntar, como nas brincadeiras infantis, se "está quente", isto é, se estamos nos

aproximando do local onde a criatividade possa se situar, talvez consista em metodologia apropriada na verificação da dinâmica deste fenômeno.

Para Vygotsky (1987) a imaginação assume papel significativo no fenômeno criativo. discute bastante sobre esse conceito alegando que a psicologia ocidental o percebe como uma ação que não tem vinculação ou coordenação com a realidade. Fantasia e imaginação são sinônimos de pensamentos relacionados ao irreal. Para ele, porém, a imaginação apresenta-se fortemente vinculada à razão constituindo a base de qualquer atividade criativa. “*É elemento componente da vida cultural assim como a arte, a ciência e a tecnologia*” (VYGOTSKY, 1987, p.86).

O autor completa seu pensamento, quando diz que todo o trabalho do homem, todo fator gerador de contextos culturais, todo produto humano que possa ser distinto do mundo natural representa o resultado da ação imaginativa, a cristalização da imaginação e da criatividade do homem.

A imaginação e a criação ocorrem na mente do sujeito humano. Portanto, podemos dizer que a mente da criança é gerada no palco sócio-histórico que ela habita. E isso é perceptível, pois, cada criança traz sua contribuição para as improvisações a partir de sua experiência vivida, seja em casa ou na própria escola.

Vygotsky (1990, p.87) comenta que “necessitamos reconhecer a criatividade como regra e não como exceção.” É um fenômeno que se distribui por toda a espécie humana, diferenciando-se em alguns sujeitos, mas existente em todos. Ela comporta um coeficiente social, necessita de condições sócio-econômica culturais adequadas para desenvolver-se. Não representa, apenas, uma dimensão pessoal; implica em uma instância coletiva onde se entende que qualquer obra ou produto humano não é resultado da ação de apenas um sujeito e sim consequência da ação e influência de todos, que poderíamos chamar de co-autores da obra criada.

Verificamos todos esses aspectos estudados por Vygotsky na pesquisa em estudo. A integração dos grupos nas atividades de improvisação se desenvolveu a partir do conjunto de ideias que cada criança ia colocando no decorrer do processo de criação. A busca constante de trazer coisas novas para a improvisação era bastante marcante.

A criatividade, na perspectiva de Vygotsky, só pode ser compreendida a partir desta dimensão que ele denominou sócio-histórica. Sua visão particular sobre este conceito descerra novas possibilidades de estudo e pesquisa que podem ousar extrapolar a conceituação atual vigente na psicologia da criatividade permanece centrada no sujeito e seus produtos criativos.

A abordagem sócio-histórica enriquece o entendimento do fenômeno criativo quando situa em sua dimensão de função mental superior, fruto da interação homem e cultura, sem privilégios para ninguém, pois sendo universal, é por "direito natural" propriedade de todos. (grifo nosso)

Portanto, mesmo sabendo que a criatividade se apresenta mais em algumas crianças do que em outras. Faz-se necessário que nós, enquanto professores promovemos atividades que se faça uso da criatividade, pois cada educando é capaz de criar, desde que este seja estimulado.

Na **terceira etapa**, na qual concluímos a pesquisa, nossa observação se deu em nível de desenvolvimento e aprendizagem das crianças participantes no processo de experimentação. Faz-se necessário apontar que para falarmos de desenvolvimento e aprendizagem, nos apoiaremos nos estudos de Vygotsky que apresentou a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que viria a ter uma enorme influência nos meios educacionais europeus e norte-americanos a partir da década de 60 do século passado.

A ZDP, que significa Zona de Desenvolvimento Proximal consiste segundo Vygotsky (1978) na distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com os pares mais capazes.

O autor defende que a aprendizagem precede e condiciona o desenvolvimento cognitivo. E mais: a aprendizagem pode progredir mais rapidamente que o desenvolvimento e, regra geral, redundando em desenvolvimento. No fundo, a ZDP é uma verdadeira janela de oportunidade para a aprendizagem, sendo necessário que o professor a prepare e conceba e ponha em prática tarefas de ensino e aprendizagem que potenciem essa janela.

Os instrumentos principais que o professor pode usar, no sentido de potenciar a janela de oportunidade a ZDP, são a linguagem e o contexto cultural, os quais são considerados por Vygotsky (1987) como as mais importantes ferramentas ao serviço da aprendizagem e do desenvolvimento. Para além dessas ferramentas, o professor deve assumir-se como mediador entre a criança e os objetos e entre as crianças e os pares. Se o professor propõe tarefas que estão para além da zona de desenvolvimento proximal, é quase certo que a criança não vai entender a tarefa, não vai ser capaz de realizá-la e pode concluí-la incorretamente.

Mediadores são também os pares que se revelam mais capazes. Nesse sentido, a criação de grupos de aprendizagem colaborativa, com crianças em diferentes níveis de aprendizagem, embora próximas na capacidade para a realização das tarefas, constitui outra estratégia de mediação importante. Importa ter presente que o mediador externo deve ter significado para a criança, estar ligado a um objeto que a criança use antes ou durante o desempenho da tarefa e combine a mediação com o uso da linguagem e do contexto cultural.

Na pesquisa em estudo nos detemos em trabalhar com a expressão teatral, quando a leitura dramática foi utilizada como instrumento pedagógico para o letramento, que também implica no desenvolvimento e aprendizagem das crianças participantes do processo de experimentação. Pudemos perceber claramente que quando se estimula através de novos processos de aprendizagem temos respostas satisfatórias. O que não implica dizer que ao longo do processo de experimentação com a leitura dramática enfrentamos algumas dificuldades.

Com relação às dificuldades apresentadas estavam: a falta de interesse de algumas crianças, por estarem achando muito repetitivo o processo final, quando já estávamos lendo o texto para a apresentação da leitura dramática; algumas crianças faltavam muito aos nossos encontros, por estarem doentes ou não e a falta de concentração, deixando que as conversas paralelas se tornassem presentes enquanto estávamos em processo de ensaio.

Mesmo com algumas dificuldades enfrentadas, alguns momentos, as crianças mostravam-se cansadas, mas sempre que nós recorriamos a algum exercício que tivesse mais movimentação, elas voltavam a se integrar ao grupo. Foram muitas as vezes que algumas quiseram desistir, pois achavam que não iriam conseguir criar uma voz para sua personagem. É comum quando se trabalha com crianças saudáveis e ativas, enfrentarmos tais dificuldades.

Quando resolvemos adaptar o texto da Maria Clara Machado, que contém sessenta páginas e reduzimos para dezesseis, foi para que a leitura ficasse com um tempo menor e pudéssemos realizá-la em uns cinquenta minutos, tempo ideal para não cansar a plateia.

Ao trazermos o texto adaptado, a leitura tornou-se mais fluente e as crianças se mostraram mais empolgadas, elas manifestaram entusiasmo trazendo algumas peças de roupas que poderiam servir como figurino. Outras traziam alguns adereços como espingarda para o caçador, óculos para a vovó e cestinha para Chapeuzinho.

Nunca deixamos de incentivá-las para que a cada dia, elas melhorassem as suas leituras. A função primordial do professor ou mediadora, como no nosso caso, é organizar o meio de modo a provocar o interesse da criança e levá-la a agir para aprender, pois é a

atividade do sujeito sobre o mundo que lhe permite apropriar-se do conhecimento e da cultura.

Durante o processo de experimentação, observamos como já havíamos falado que as meninas Ma2, Ma3, Ma5, Ma9 e Ma10 e os meninos Mo5, Mo8 e Mo11 começaram a participar do processo gradativamente, sendo que no momento das escolhas dos personagens da peça infantil *O chapeuzinho vermelho* de Maria Clara Machado, alguns preferiram personagens que não tinham muitas falas, enquanto que outros ousaram mais em suas escolhas.

Como exemplo dessas escolhas das leituras das falas das personagens, indicamos uma tabela abaixo quando apresentamos a criança e seu respectivo personagem.

MENINAS

Ma2	Vovó da 3ª cena
Ma3	Árvore
Ma4	Chapeuzinho da 3ª cena
Ma9	Árvore
Ma10	Árvore

MENINOS

Ma5	Lobo da 3ª cena
Ma8	Não quis participar
Ma11	Caçador da 2ª cena

É importante verificarmos que na tabela apresentada à cima, algumas crianças ousaram em escolher um personagem que tivesse maior destaque na história, no caso das personagens: Chapeuzinho, Lobo, Vovó e Caçador. Enquanto, que outras se mantiveram na escolha de personagens que tinham poucas falas, pelo fato de se sentirem ainda tímidas para um desafio de ler um personagem que se mantivesse muito tempo lendo.

No caso do garoto Mo8, foi um caso a parte, pois ele se sentia rejeitado pelo grupo e por não se integrar muito bem com a turma. Era ausente as aulas e também aos nossos encontros, que fez com que ele desistisse do processo de experimentação com a leitura

dramática. Seria um caso a ser estudado, mas compete a escola e não a pesquisadora fazer uma investigação mais aprofundada sobre as atitudes desse garoto.

É importante colocar que as crianças têm uma tendência natural de imaginação e isso foi um dos pontos que mais ressaltamos no nosso experimento. Pois quando elas começaram a imaginar-se como a personagem da história, com suas dificuldades e conflitos, traçavam um novo caminho, o da fantasia.

Vygotsky (1930/2008) aponta que a criança começa a exercitar sua imaginação muito cedo e é importante fomentar esta capacidade, pois é grande sua participação no desenvolvimento infantil. A atividade criadora da imaginação está diretamente relacionada à riqueza e diversidade das experiências vividas pelo sujeito, porque são estas que oferecem o material para a fantasia.

As crianças ao ouvirem relatos de fatos vividos por outras pessoas, descrições de objetos vistos por outros olhos ou escutar histórias de culturas distantes são também material rico para que elas construam ideias. Para Vygotsky, a gênese do pensamento generalizante está no desenvolvimento da imaginação.

É importante que se perceba que na sociedade, diferentes expressões estão presentes e são importantes no desenvolvimento humano, como no caso das artes, em especial o teatro. O acesso e domínio a essa expressão artística propiciam o desenvolvimento e capacidade cognitiva e afetiva distintas na criança.

Com base no que foi experimentado com a leitura dramática, verificamos a importância de se incluir atividades teatrais na escola, pois entendemos que o teatro é uma atividade artística que privilegia a interação social e a ação dos próprios sujeitos, promove o desenvolvimento da imaginação e o uso da expressão e cria a ZDP. O teatro é uma expressão artística que possibilita o uso da linguagem oral de uma forma mais específica que promove a oralidade no indivíduo.

A terceira parte da discussão da pesquisa consiste em selecionar as estratégias de análise dos dados arrecadados através das entrevistas. “Esses dados precisam ser preparados para se tornarem utilizáveis para a construção dos saberes. O pesquisador deve organizá-los, podendo descrevê-los, transcrevê-los, ordená-los, codificá-los, agrupá-los em categorias...” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.197).

Neste estudo foram utilizados instrumentos como os questionários e o diário de pesquisa para coleta de informações do grupo em foco, como também as entrevistas

individuais, pois desta forma, acreditamos que a partir desses instrumentos optemos uma estratégia mais eficaz para a análise de dados e a sua confiabilidade.

As entrevistas foram realizadas com uma câmara portátil de vídeo, onde tínhamos como entrevistados as duas professoras da turma do 4º ano da escola em estudo e seis crianças, três meninas e três meninos que participaram do processo de experimentação dessa mesma escola.

A entrevista que realizamos está contida no modelo de entrevistas não estruturadas, pois segundo Richardson (2008) ela busca saber como e por que alguma coisa acontece, ao invés de determinar a frequência de certas ocorrências, nas quais o pesquisador acredita.

Com relação aos objetivos da entrevista não estruturada J. Maisonneuve e J. Margot-Duclot (1964) fazem algumas colocações, nas quais nos apoiamos basicamente em duas: a) obter informações sobre o entrevistado, que seja do fato que ele conheça ou do seu comportamento e b) conhecer a opinião do entrevistado.

A partir de agora colocaremos em tabelas as respostas às perguntas dirigidas às crianças.

Pergunta: Fale sobre você antes de participar desse processo de leitura dramática

Criança	Respostas
Mo3	Antes não conseguia ler direito.
Mo5	Eu não gostava de ir lá pra frente pra ler para os outros da turma
Mo10	Era muito difícil pra mim a leitura
Ma2	Antes eu era muito tímida e agora estou mais chegada com minha turma
Ma6	Eu tinha dificuldade de leitura, pois me acho muito tímida
Ma8	Eu tinha vergonha de ler lá na frente para os outros

Pergunta: Como foi para você participar desse processo de leitura dramática?

Criança	Respostas
Mo3	Foi muito legal. O personagem que fiz era meio maluquinho, mas foi bem legal ler. Essa peça me ajudou bastante de como eu posso ler diferente.
Mo5	Foi uma experiência boa pra mim, porque melhorou minha leitura e as minhas amizades. Eu fiz o Lobo e foi muito bom.
Mo10	No começo eu achei difícil, mas depois que foi pegando o jeito, ficou bem legal. Eu

	fiz o caçador da 3ª cena e foi muito importante para mim fazer esse personagem.
Ma2	Depois que participei do processo, a minha leitura melhorou bastante e eu fiquei mais próxima da turma. Agora peço pra tia para ler, sem que ela peça para que eu leia.
Ma6	Eu gostei muito desse projeto, porque foi um desempenho muito bom pra todos nós. Todos gostaram muito e eu queria que ele continuasse no próximo ano.
Ma8	Foi muito bom e interessante esse processo. Depois que fizemos a leitura dramática, muita gente está pedindo pra ler, sem a tia mandar, inclusive eu.

A entrevista com as professoras basicamente seguiu o mesmo esquema, daquelas que foram feitas as crianças. Colocaremos também em tabelas para se ter uma melhor organização.

Antes de recorrermos às entrevistas apresentamos agora o perfil das professoras.

Pa1: Idade 41 anos. Licenciada em Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia. Ensina há 10 anos na escola, onde ministra as aulas de Português, História e Geografia.

Pa2: Idade 45 anos. Licenciada em Pedagogia. Ensina há 11 anos na escola, onde ministra as aulas de Ciências e Matemática.

Pergunta: Como as crianças eram antes do processo de leitura dramática?

Professora	Respostas
Pa1	Os alunos eram inibidos, envergonhados, com dificuldade de leitura. Às vezes não queriam ler, porque o colega ficava rindo quando algum ou outro lia. Eram muito travados.
Pa2	Antes eles tinham muita dificuldade de leitura, como também de se relacionarem uns com os outros. Alguns eram bastante tímidos e isso dificultava todo o processo de aprendizagem.

Pergunta: Como as crianças se apresentam hoje, depois do processo de leitura dramática?

Professora	Respostas
------------	-----------

Pa1	Melhoraram bastante. A desenvoltura, a vontade de ir lá na frente ler uma história pra mostrar que sabe ler melhor que o outro. Agora fazem uma leitura pausada, sem pressa. Esse processo contribuiu muito, porque eu percebi a desenvoltura que antes não tinham.
Pa2	Com esse processo deu para perceber claramente que houve mudanças não só com relação à leitura, pois agora conseguem respirar, usar a pontuação corretamente, ler com mais calma, mas no decorrer do processo verificamos também o posicionamento deles com relação a questões de relacionamento, de integração com a turma. Agora eles dão vida à leitura, não só decodificam o texto, mas eles interagem com ele.

Diante das respostas às perguntas que foram dirigidas às crianças e as professoras, podemos voltar aos conceitos sobre pesquisa-ação e investigação-ação. Pois segundo os autores Kemmis e McTaggart (1988), fazer pesquisa-ação significa planejar, observar, agir e refletir de maneira mais consciente, mais sistemática e mais rigorosa o que fazemos na nossa experiência diária. A pesquisa-ação visa produzir mudanças (ação) e compreensão (pesquisa).

A consideração dessas duas dimensões, mudanças e compreensão podem dar uma importante contribuição na elaboração de um projeto de pesquisa. Faz-se necessário comentar que alguns autores colocam como investigação-ação, quando pressupõem a integração dialética entre o sujeito e sua existência; entre fatos e valores; entre pensamento e ação; e entre pesquisador e pesquisado.

Bogdan e Biklen (1994) acreditam que a investigação-ação consiste no recolhimento de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais. A partir da respostas obtidas através das entrevistas observamos que tanto crianças como professoras fazem referências as mudanças.

Elliot (1991) vai mais além e conceitua a investigação-ação como sendo um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade da ação desenvolvida no seu interior. No entanto, os autores Cohen e Manion (1994) complementam esse pensamento quando dizem que a investigação-ação tem de ser planeada de forma sistemática como qualquer outra investigação, desde que esta dependa dos métodos selecionados para o recolhimento dos dados e da natureza das informações.

Para Bell (2008) a investigação-ação não é um método nem uma técnica, mas sim, uma abordagem que visa um maior entendimento e aperfeiçoamento do desempenho durante

certo período. Para o autor isto se revela atraente aos educadores, devido à sua ênfase prática na resolução de problemas.

Quando realizamos uma investigação na perspectiva de uma pesquisa-ação e/ou investigação-ação, precisa-se está ciente que esse tipo de pesquisa necessita-se realizar uma ação para que haja mudanças. Nesse processo de trabalho foi necessário um planejamento prévio das atividades que foram realizadas, de observação dos atores envolvidos no processo, ação e depois reflexão sobre essa ação.

O planejamento, a observação, a ação e a reflexão fizeram parte de todo o processo de pesquisa-ação. Podemos dizer ainda de acordo com Gamboa (1982) que a pesquisa-ação busca superar essencialmente, a separação entre conhecimento e ação, buscando sempre realizar uma prática de conhecer para depois atuar. Isso foi o que ocorreu em nossa pesquisa.

Kemmis e McTaggart, 1982; Dick, 1997 e 1998; Arellano, (s.d); O'Brien, 1998), relatam que a pesquisa-ação necessita de mudanças e essas mudanças objetivamente tem que ser para melhor. Concordando com as ideias dos autores colocamos em questão as respostas obtidas pela entrevista com as crianças e as professoras.

É importante que saibamos que no decorrer de uma pesquisa-ação, ocorre um efeito de aprendizagem às vezes concebido como conscientização. Os participantes e pesquisadores aprendem conjuntamente a identificar e resolver dentro da situação em questão. Segundo Thiollent (1997) a aprendizagem é difusa ao longo do processo e não é considerada como uma fase propriamente dita.

A importância de se levar um experimento com a leitura de textos dramáticos para o ambiente escolar, fez a diferença e promoveu mudanças. Com a prática dos jogos teatrais para despertar nas crianças, além do gosto pela leitura, o interesse pelo teatro, corroborou com a ideia de realizar essa pesquisa partindo do princípio de analisar e constatar, ou não, a real importância da leitura dramática como instrumento capaz de possibilitar o letramento de crianças no Ensino Fundamental I.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelos caminhos percorridos durante essa jornada, aqui chegamos ao final da caminhada. Acreditamos que não vamos parar por aqui, pois a estrada ainda continua e pretendemos continuar a desbravá-la, mesmo com as dificuldades que podemos ter durante a trilha.

Verificamos que ao longo da caminhada percorrida rumo ao alcance dos objetivos obtivemos êxito, contudo construímos novos questionamentos e ideias que foram surgindo em relação ao aprofundamento do tema, para um estudo futuro.

Este comportamento, acima citado, é característico no processo de produção científica, pois a conduta inicial do pesquisador não é a mesma ao final do trabalho. Crescemos ao longo da pesquisa, pois construímos, desconstruímos e reconstruímos conceitos, teorias, pensamentos e maneiras de lidar com o outro.

As crianças, que participaram desta pesquisa, contribuíram muito neste processo de crescimento e mostraram que apesar de vivenciarem realidades diferentes, seus pensamentos convergem e não destoam das representações sociais peculiares à pré-adolescência. Foram peças principais desse xadrez que é a vida apresenta no dia-a-dia e, que muitas vezes estive em xeque para resolver problemas inerentes ao processo da pesquisa-ação.

Os resultados apresentados neste estudo foram considerados satisfatórios e encorajadores, porque mesmo diante de inúmeras limitações que ainda dificultam a efetivação da leitura dramática na escola, concluímos nossa pesquisa com saldos positivos.

Aconteceu por muito tempo, e hoje ainda ocorre, um pensamento em que a educação da criança teria que ser de forma fragmentada. A família era vista como a promotora do desenvolvimento afetivo e social; a escola, do cognitivo. Não se via o aspecto motor como muito relacionado aos demais. Atualmente, todos esses aspectos devem estar interrelacionados e interdependentes. O desenvolvimento implica no estímulo do conjunto.

A escola pode oferecer experiências significativas as suas crianças que os afetem nas esferas emocional, social, motora e cognitiva; que os motive a buscar e conquistar muito mais que os conteúdos das disciplinas. Que as crianças possam trilhar caminhos onde trabalhem com o teatro para além das aulas de artes.

Em relação a essa proposta os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil 2000) possibilita o trabalho das artes na escola com as suas várias linguagens. Os PCNs propõem

uma didática que estimula a interdisciplinaridade. Além de ressaltar a expressão de si mesmo e do exercício da socialização por meio de atividades coletivas, especialmente no teatro.

Os PCNs apresentam que o aluno do ensino fundamental em contato com as produções artísticas, pode exercitar suas capacidades cognitivas, sensitivas, afetivas e imaginativas, organizadas em torno da aprendizagem artística e estética. Apontam que quando o corpo se movimenta, as mãos e olhos adquirem habilidades. Enquanto desenvolve essas atividades, o aluno experimenta as relações interpessoais, que perpassam o convívio social o tempo todo.

Ao se referir ao teatro, os PCNs atribuem maior atenção ao caráter inerente as artes cênicas, pois sugere o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, flexibilidade de aceitação das diferenças e autonomia; enfim, habilidades que favorecem o convívio social. Relata que a capacidade de teatralizar, presente na criança, observada nos jogos de faz-de-conta, podem ser canalizada para o exercício consciente da dramatização.

Pode-se perceber a atribuição de um caráter educativo no teatro no PCN Arte, por exemplo, com base no Brasil (2000) que relata “dramatizar não é somente uma realização da necessidade individual na interação simbólica com a realidade proporcionando condições para um crescimento pessoal, mas uma atividade coletiva em que a expressão individual é acolhida.” (BRASIL, 2000, p.83)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais vieram para contribuir como ferramenta útil no apoio às discussões pedagógicas, elaboração de projetos educativos, planejamento de aulas, reflexão de prática educativa e análise de material didático. Contudo, mesmo os PCNs sugerindo uma melhoria do ensino e na aprendizagem das artes, agregando ações auxiliares à transição para o século XXI, ainda nos deparamos com o desafio da diversidade cultural e a globalização.

O teatro na escola, em especial a leitura dramática, pode ser trabalhado como um instrumento pedagógico capaz de estimular a criatividade dos alunos, como também promover a aprendizagem na diversidade por meio do contato, da aceitação e da troca de experiências. Dentre os contextos que têm papel central na aprendizagem e desenvolvimento humano está o escolar. É na escola que as crianças têm acesso aos fundamentos científicos do conhecimento.

A expressão artística, no caso trabalhando com a leitura dramática a partir do teatro, é de especial interesse, pois de acordo com Vygotsky (2001) a função da arte revela-se organizadora ou sistematizadora do sentido social do indivíduo e solução e vazão à tensão

angustiante. “A arte, deste modo, surge inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência (...)” (VYGOTSKY, 2001, p.310).

Quando trabalhamos com o teatro, os elementos artísticos, seu significado, são produzidos e transmitidos socialmente. Cada objeto de arte expressa a história e a cultura do artista e do homem de determinada época. Os sentimentos que desperta e supera também são históricos. Sobre a arte, diz Vygotsky (2001, p. 308) que “o sentimento é inicialmente individual, e através da obra de arte torna-se social ou generaliza-se. [...] a arte é uma espécie de sentimento social prolongado ou uma técnica de sentimentos”.

Na escola, a leitura dramática pode oferecer um amplo espectro de situações e oportunidades de aprendizagem e conhecimento. Uma característica importante é o uso que faz do ato de ler. Na leitura dramática a palavra é, de certa forma, manipulada em relação ao sentido e associada a imagens. Mas a palavra, sozinha, pode suscitar inúmeras imagens na mente de quem as ouve.

O ensino das artes visuais tem, como um de seus objetivos, revelar a informação contida na imagem. No teatro, a revelação à informação está no conjunto da voz, do corpo, do gesto, da ação, da emoção do ator ou não-ator. Na escola, trabalhando com a leitura dramática, possibilita que as crianças aprendam a organizar logicamente todas essas informações para compreenderem o significado dessa expressão artística para se comunicarem entre si.

Vygotsky afirma que “na vida que nos rodeia, todos os dias existem todas as premissas necessárias para criar; e, tudo o que excede o marco da rotina encerrando pelo menos uma mínima partícula de novidade tem sua origem no processo criador do ser humano.” (VYGOTSKY, 1930/2008, p. 5).

Esse pensamento de Vygotsky só nos encoraja a ir mais além do que pretendíamos inicialmente, pois quando com apenas três meses de experimentação com a leitura dramática, nos deparamos com resultados satisfatórios, pensamos se ao longo de um ano letivo quais resultados poderíamos obter? Se as professoras do ensino fundamental I e II tivessem a oportunidade de experimentar um processo de leitura dramática e depois aplicá-lo durante a sua jornada de trabalho docente?

Retomo ao título da pesquisa **Ler ou não: eis a questão**. Uma questão de: oportunidade, desafio, disponibilidade, colaboração, aceitação, integração e de entrega não só dos professores, mas também da escola que deve estar aberta a experimentar novas vivências que apontem caminhos para o letramento de suas crianças.

REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Lisboa: ASA Editores.
- Aguiar, Vera Teixeira de. (2003). Leitura literária e escola. In: *A escolarização da leitura literária – O jogo do livro Infantil e Juvenil* (2a. ed.). Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica.
- Aleixo, F. (2010). Reflexões sobre Aspectos Pedagógicos Relacionados ao Trabalho Vocal do ator. *Revista Moringa: Teatro e Dança* (v. 1, n. 1, pp. 103-116).
- Antunes, Celso. (1998). *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências* (16a. ed.) Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Arellano, N.(sd) *El método de investigación accion crítica reflexiva*. Disponível em [http:// www.geocities.com/aula/inv-accion.htm](http://www.geocities.com/aula/inv-accion.htm).
- Aristóteles. (1986). *Poética*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.
- Aslan, Odette. (2003). *O Ator no Século XX*. São Paulo: Perspectiva.
- Bakhtin, M. (1992). Os gêneros do discurso. In: M. Bakhtin, *Estética da Criação Verbal* (pp. 277-326). São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (1997). *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (pp. 131-132). São Paulo: Hucitec.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação: trajectos* (4a. ed.). Lisboa: Gradiva Publicações.
- Benjamin, Walter. (1984). *Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus.

- Berthold, Margot. (2000). *História Mundial do Teatro*. São Paulo: Perspectiva.
- Bogdan, R. C. e Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução a Teoria e aos Métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Bohm, Gabriela Hardike. (2004). Peter Pan para crianças brasileiras: adaptação de Monteiro Lobato para a obra de James Barrie. In: *Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado*. São Paulo: Acadêmica ANEP.
- Boschi, Ronaldo. (1999). *O jogo teatral da cultura pós-moderna*. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Letras.
- Bourdieu, Pierre. (1989). *O Poder Simbólico*. Trad. Fernando Tomaz, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Brasil. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Volume 6: Arte*. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Fundamental.
- Brook, Peter. (1995). *Ponto de mudança - quarenta anos de experiência teatrais: 1946 - 1987 (The Shifting Point)*- Trad. Antônio Mercado e Elena Gaidano (2a ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Bruzaca, Gilda Cristina Trinta. (2008). *Alfabetização e Letramento: Divergências conceituais*. Disponível em <http://pt.shvoong.com/authors/gilda-cristina-trinta-bruzaca/#ixzz1I5nuxG2s>, publicado em 9 de fevereiro de 2008.
- Calvet e Gomes. (1982). *Cadernos de Teatro*. Rio de Janeiro.
- Camarote, Marco. (2005). *A linguagem no teatro infantil* (3a ed.). Recife, Pernambuco: UFPE.
- Canton, Kátia. (2009). *Os contos de fadas e a arte*. São Paulo: Prumo.

Casa Nova, Vera. (2003). Leitura e cidadania. In: *A escolarização da leitura literária – O jogo do livro Infantil e Juvenil* (2a ed.) Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica.

Castro, Adriana Sperandio Ventura P. de. (2004). *Cada conto, uma travessia: um estudo dos medos infantis através da Literatura Fantástica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais.

Castro, Claudio de Moura. (1978) *A prática de pesquisa*. Rio de Janeiro: McGraw-Hill.

Cava, Paulo Pedro. (2005). *Notório Saber em Artes Cênicas*. Entrevista concedida em 20 de novembro a Libéria Rodrigues Neves. Belo Horizonte, Minas Gerais.

Coelho, Nelly Novaes. (2003). *O conto de fadas: símbolos, mitos e arquétipos*. São Paulo: DCL.

Cohen, L., e Manion, L. (1994). *Research Methods in Education* (4th ed.) London: Routledge.

Corso, D. L. & Corso, M. (2006). *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Artmed.

Courtney, Richard. (2003). *Jogo, teatro e pensamento*. São Paulo: Perspectiva.

Desgranges, Flavio. (2003). *A Pedagogia do Espectador*. São Paulo: Hucitec.

Desgranges, Flavio. (2006). *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec.

Dick, B. (1997). *Approaching an action research thesis: an overview*. Disponível em: <http://www.scu.edu.au/school/gcm/arp/phd.html>.

Discini, Norma. (2001). *Intertextualidade e conto maravilhoso*. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP.

- Elkonin, D. B. (1998). *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes and Philadelphia: Open University Press.
- Fernandes, Adriana. (2008). *A voz do personagem enquanto som: descobertas de pesquisa*. IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas.
- Ferreira, Aurélio.(1998). *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Ferreira, Sueli (org). (2001). *O ensino das artes – construindo caminhos*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Freire, Paulo. (1984). *A importância do ato de ler em três artigos que se completam* (6a ed). São Paulo: Autores Associados.
- Gamboa S. A. S. (1982). *Análise epistemológica dos métodos na pesquisa educacional: um estudo sobre as dissertações de mestrado em educação da UnB*. Brasília.
- Gayotto, L. H. (1997). *Voz: Partitura da Ação*. São Paulo: Summus.
- Gillen, Julia; HALL, Nigel. (2003). The Emergence of Early Childhood Literacy. In Hall, Nigel; Larson, Joanne; Marsh, Jackie (eds.) *Handbook of Early Childhood Literacy* (p.3-12).London: SAGE Publications.
- Grimm, Jacob e Wilhelm. (2001). *Contos de fadas* (2a ed.). Trad. Celso M. Paciornik. São Paulo: Iluminuras Ltda.
- Grotowski, Jerzy. (1976). *Em Busca de um Teatro Pobre*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Guenon, D. (2004). *O teatro é necessário?* São Paulo: Perspectiva.

- Heliadora, Bárbara. (2008). *O teatro explicado aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir.
- Japiassu, Ricardo. (2001). *Metodologia do ensino do teatro*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Kemmis, Stephen and Mc Taggart, Robin.(1988). *The action research planner* (3rd ed.)
Victoria: Deakin University.
- Kishimoto, Tizuko Morchida., Santos, Maria Letícia Ribeiro dos.,Basílio, Dorli Ribeiro.
(2007). Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. *Educação e Pesquisa* (v.33, nº 3, p. 427-444, setembro/dezembro). São Paulo.
- Koudela, Ingrid Dormien. (1992). *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva.
- Koudela, Ingrid Dormien. (1998). *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva.
- Leenhardt, Pierre. (1977). *A criança e a expressão dramática*. Lisboa: Estampa.
- Leite, Luiza B. e outras. (1980). *O teatro na educação artística*. Rio de Janeiro: Achimé.
- Lindgren, H. C. (1976). *Psicologia na sala de aula: o aluno e o processo de Aprendizagem*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- Leontiev, A.N. (1994). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In:
Vygotsky, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (Orgs.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Moraes.
- Lomardo, Fernando. (1994). *Teatro Infantil*. São Paulo: Brasiliense.
- Lopes, Joana. (1989). *Pega teatro*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Lou, Furman. (2000). In support of drama in early childhood education, again. In: *Early childhood education journal* (v27 n3 p173-78).

- Machado, Maria Clara. (1999). *Teatro I* (18.ed.). Rio de Janeiro: Agir.
- Mai Sonneuve, J., Margot-Duclot, J. (1964) Les techniques d'entretien. *Bulletin de Psychologie* (17:11-4, p.228, fêv/mar).
- Makin, Laurie. (2003) Creating Positive Literacy Learning Environments in Early Childhood. In: Hall, Nigel; Larson, Joanne; Marsh, Jackie (Eds.) *Handbook of Early Childhood Literacy* (p.327-337). London: SAGE Publications.2003,
- Makin, Laurie. (2005) Creating Positive Literacy Learning environments in Early Childhood. In: Makin, Laurie; Jones Diaz. (Eds.). *Literacies in Early Childhood*. (p. 327-.337). Changing Views Challenging Practice. Sydney: Maclellan & Petty.
- Maslow, Abraham. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- Mendes, Mariza B. T. (2000). *Em busca dos contos perdidos: o significado das funções femininas nos contos de Perrault*. São Paulo: UNESP.
- Miller, Carol. (1996). *When you tell, does the hurt go away? The impact of theatre in education in sexual abuse prevention*. In: Stage of the art; vol.8, n4 p13-17, sum.
- Morgan, D.L., (1988). *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Mozzer, G. N. S. (1994). *Um estudo sobre a memória em crianças de 5 a 7 anos*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP.
- Nelson, Katherine y Seidman, Susan. (1989). El desarrollo del conocimiento social: jugando com guiones. In: Turiel, E., Enesco, L., Linaza, L.(comp.) *El mundo social em la mente infantil*. Madrid: Alianza Editorial.
- Neves, Libéria Rodrigues. (2009). *O uso dos jogos teatrais na educação: possibilidades diante do fracasso escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus.

- Novelly, Maria C. (2008). *Jogos teatrais: exercícios para grupos e sala de aula* (11ª ed.) Trad. Fabiano Antonio de Oliveira. Campinas, São Paulo: Papirus.
- O'Brien, Rory. (1998). *An overview of the methodological approach of action research*. Disponível em <http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html>.
- O'Brien, Rory. (2003). Uma análise da abordagem metodológica da pesquisa-ação. In: *Pesquisa-ação: princípios e métodos*. Roberto Jarry Richardson (org). João Pessoa, Paraíba: Editora Universitária – UFPB.
- Oida, Yoshi. (2001). *O ator invisível*. São Paulo: Becca Produções Culturais.
- Oliveira, Marta Kohl de. (1995). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico* (3 ed.) São Paulo: Scipione.
- Oliveira, R. D. e Oliveira, M. O. (1981). *Pesquisa social e ação educativa*. In: Carlos Rodrigues Brandão, (org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense.
- Ortega y Gasset, José. (2007). *A ideia do teatro* (2a ed.) [tradução J. Guinsburg] - São Paulo: Perspectiva.
- Pahl, Kate & Rowsell, Jeniffer. (2005). *Literacy and Education: Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*. London: Paul Chapman Publishing.
- Pallottini, Renata. (2006). *O que é dramaturgia*. São Paulo: Brasiliense.
- Pavis, Patrice. (1999). *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva.
- Perrault, Charles. (2004). *Histórias ou contos de outrora*. Trad: Renata Maria Parreira Cordeiro. São Paulo: Landy.
- Piccolotto, Leslie. (1977). *Técnicas de imitação e comunicação oral*. São Paulo: Loyola.

- Pinto, A. V. (1979). *Ciência e existência: Problemas Filosóficos da Pesquisa Científica* (2. ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Platão. (1962). *A república*. São Paulo: Atenas.
- Prado, Décio de Almeida. (2003). *História concisa do teatro brasileiro: 1570-1908*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Reid, Jo-Anne., Comber, Barbara. (2005). Theoretical perspectives in early literacy education: Implications for practice. In: Makin, Laurie; Jones Diaz. (eds.). *Literacies in Early Childhood* (p. 15-34). Changing Views Challenging Practice. Sydney: MacLennan & Petty.
- Reverbel, Olga. (2002). *Jogos teatrais na escola*. São Paulo: Scipione.
- Richardson, Roberto Jarry. (2003). *Pesquisa-ação: princípios e métodos*. João Pessoa, Paraíba: Editora Universitária – UFPB.
- Richardson, Roberto Jarry. (2008). *Pesquisa social: métodos e técnicas* (3 ed.). São Paulo: Atlas.
- Rojo, R. H. R. (2002). A concepção de leitor e produtor de textos nos PCN: “Ler é melhor do que estudar”. In: M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs.). *Leitura e Escrita na Formação de Professores* (pp. 31-52) . São Paulo: Musa/UFJF/INEP-COMPED.
- Rosa, Gideon Alves. (2006). *Leitura Dramática: um recurso para revelação do texto*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas Universidade Federal da Bahia - UFBA.
- Rosenfeld, Anatol. (2008). *Prismas do teatro*. São Paulo, Perspectiva.
- Ryngaert, Jean-Pierre. (1998). *Ler o teatro contemporâneo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Saviani, Dermeval. (1998). A resistência ativa contra a nova lei de diretrizes e bases da educação. *Princípios: revista teórica, política e de informação* (n.4, p.66-72, dez./97-

- jan./98). São Paulo.
- Slade, Peter. (1978). *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus.
- Soares, Magda. (2001). *Letramento: um tema em três gêneros* (2a ed.) Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica.
- Soares, Magda. (2003). Diferenças entre letramento e alfabetização. Entrevista para o *Diário do Grande ABC*, São Paulo, 29 de agosto de 2003.
- Spolin, Viola. (1975) *Theater game file handbook*. St. Louis, Missouri: Cemrel Inc.
- Spolin, Viola. (1992). *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva.
- Spolin, Viola. (2003). *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva.
- Stanislavski, Constantin. (1976). *A Construção da Personagem* (2a ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Stanislavski, Constantin. (1983). *A Construção da Personagem* (3 ed). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Stanislavski, Constantin. (1988). *Manual do ator*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes.
- Stanislavski, Constantin. (1991). *Preparação do Ator*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Tatar, Maria. (2004). *Contos de fada: edição comentada e ilustrada*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar.
- Thiollent, M. (1997). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
- Ubersfeld, Anne. (2005). *Para ler o teatro*. Tradução José Simões (coord.). São Paulo: Perspectiva.

Veer, Renè. & Valsiner, Jaan. (2001). Lev Vygotsky. In: *Vygotsky: uma síntese*. Tradução: Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Loyola.

Vygotsky, Lev Semionovich (1978). *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Vygotsky, Lev Semionovich. (1982). *El arte e la imaginación en la infancia*. Madrid: Akal.

Vygotsky, Lev Semionovich. (1987). *Imaginación y el arte en la infancia*. México: Hispánicas.

Vygotsky, Lev Semionovich. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo Martins Fontes.

Vygotsky, Lev Semionovich. (1990). Imagination and creativity in childhood. *Soviet Psychology*, 28 (1), 84-96.

Vygotsky, Lev Semionovich. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (4a ed.) São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, Lev Semionovich. (1998). *A formação social da mente* (6. ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, Lev Semionovich. (2001). *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, Lev Semionovich. (2004). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, Lev Semionovich. (2008). *La imaginación y el arte em la infância*. Disponível em: http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/vigotsky/indice.html. Acesso em: 27/08/2008. (Trabalho original publicado em 1930).

Walty, Ivete Lara Camargos. (2003). Literatura e escola, anti-lições In: *A escolarização da leitura literária – O jogo do livro Infantil e Juvenil* (2a ed.). Belo Horizonte, Minas

Gerais: Autêntica.

Yaroshevskii, M.G. (1987). The psychology of creativity and creativity in psychology. *Soviet Psychology* [25 (3), 22-44].

Youngman, M.B. (1986). *Analysing Questionnaires*, Universidade de Nottingham, School of Education.

Zumthor, Paul. (2007). *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Cosac Naify.

APÉNDICES

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa tem como título **LER OU NÃO LER: EIS A QUESTÃO A leitura dramática como instrumento pedagógico para o letramento de crianças do Ensino Fundamental I** e está sendo desenvolvida pela **Prof^a Celly Albuquerque Nogueira de Freitas**, aluna do **Curso Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Lisboa - Portugal**, sob a orientação da **Prof^a Dra. Paula Alves Barbosa Coelho**.

O objetivo deste estudo é **analisar a contribuição da leitura dramática no processo de letramento de crianças do Ensino Fundamental I**

Solicitamos a sua colaboração para este estudo, que é composto de duas etapas: trinta horas de oficinas e entrevistas individuais.

Solicitamos também sua autorização para apresentar e publicar os resultados obtidos em eventos da área de Ciências da Educação e Revistas Científicas.

Como recursos, além do material de papelaria, serão utilizadas filmadora e máquina fotográfica.

Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos para sua integridade física e moral.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora.

Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não terá nenhum ônus e sua conduta será respeitada sem restrições.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para meu filho/minha filha participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Responsável

Pesquisadora

OBS.: Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, a pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Telefone: (83)9984-3366 / 8600-0094

E-mail: cellydefreitas@hotmail.com

APÊNDICE 2 – Questionário

Nome da Escola:

Nome do Aluno:

Série:

Idade:

1) Você gosta mais de:

() ler () escrever

2) Você gosta de ler histórias?

() Sim () Não

3) Quais histórias você já leu?

.....

4) Alguém da sua família já leu histórias para você?

() Sim () Não Quem?

5) Você já leu alguma peça de teatro?

() Sim () Não

6) Qual peça de teatro você já leu?

.....

7) Você conhece a história do Chapeuzinho Vermelho?

() Sim () Não

8) Você já assistiu alguma peça de teatro sobre a história do Chapeuzinho Vermelho?

() Sim () Não

9) Você já fez teatro?

() Sim () Não Onde?

10) O que você entende por leitura dramática?

.....

APÊNDICE 3 – Texto adaptado *O Chapeuzinho Vermelho*

O CHAPEUZINHO VERMELHO

Maria Clara Machado
Adaptação: Celly de Freitas

1º Narrador: Aqui se pode ver que as criancinhas
Sobretudo as meninas
Bonitas e graciosas
Fazem mal dando ouvido a todo mundo,
E nem é de admirar

2º Narrador: Que o lobo venha comê-las
Digo um lobo, pois nem todos
São da mesma natureza;
Alguns há de gênio afável
Discretos, sem sinal algum de raiva,

3º Narrador: E que, prestimosos e amáveis,
Acompanham as mocinhas
Por escuras vielas, até a casa;
Mas quem nos diz que tão mansinhos lobos
Entre todos não são os perigosos?
Charles Perrault

1º Narrador: PRIMEIRA CENA – Uma casinha tendo ao fundo uma floresta. A casa tem telhado, porta e janela, tudo em tamanho pequeno. Ouvem-se passarinhos cantando na floresta. Correndo, meio esfarrapado e esbaforido, chega Tinoco.

TINOCO: Dona Chapelão! Dona Chapelão Vermelho! Meu Deus, onde estará esta senhora?

MÃE: Que gritaria é esta? Quem é você?

TINOCO: Meu nome é Tinoco. Corri que nem um brinquedo!

MÃE: Que quer você, menino?

TINOCO: A senhora não é dona Chapelão Vermelho? Mãe de Chapeuzinho Vermelho?

MÃE: Sou sim. Mas o que há, menino?

TINOCO: Pois bem... Ai, ai, ai... Deixe-me descansar um pouco, dona Chapelão. Corri tanto para chegar aqui depressa e avisar logo a senhora, que não agüento de tão cansado! Ah, coitada, coitadinha!...

MÃE: Coitadinha de quem, menino? Fale logo, você me põe aflita. Que aconteceu?

TINOCO: Vim aqui para dizer à senhora que é para senhora ir lá, que ela está...

MÃE: Ir aonde? Quem te mandou aqui?

TINOCO: Ora, quem me mandou aqui foi dona Quinquinhas, a vovozinha, que mora do outro lado da floresta.

MÃE: Que aconteceu à vovozinha?

TINOCO: As trepadeiras da casa dela estão deste tamanho, e lá de cima eu descobri um passarinho...

MÃE: E daí?

TINOCO: Daí se avista toda a floresta até se perder de vista...

MÃE: Oh, menino, você me deixa desesperada. É só isso que ela mandou dizer? Trepadeiras, passarinhos... Este menino deve estar louco!

TINOCO: Não, não foi só isso não... Tem mais coisa ainda.

MÃE: Vai dizendo logo, menino, senão eu te bato.

TINOCO: A senhora tem coragem de bater no anjo da guarda da vovozinha?

MÃE: Anjo da guarda? Assim todo esfarrapado?!

TINOCO: Ora, roupa não é documento... E sabe de uma coisa? Sou eu que tomo conta da vovozinha... Às 7 horas dou o café, às 9 e meia dou um passeio, às 12 dou o almoço, às 3 da tarde levo para a cadeira de balanço... Meu Deus, hora do xarope... Hora do xarope! Ela está doente, coitadinha, tão doentinha...

NARRADOR: Dona Chapelão vai atrás de Tinoco, mas ele se foi tão rápido, que ela não conseguiu alcançá-lo. Ela volta desanimada.

MÃE: Será que é verdade o que ele disse? A vovozinha doente? Ainda mais um menino tão doidinho pra cuidar dela! Preciso mandar depressa Chapeuzinho Vermelho para ir até lá. Enquanto eu preparo um bolo de fubá que a vovozinha gosta tanto... Mas, onde estará esta menina? Chapeuzinho Vermelho! Chapeuzinho Vermelho!

CHAPÉU: Alguém me chamou! Mamãe?

MÃE: Que susto você me pregou, minha filha! Onde é que você andava que não me escutou?

CHAPÉU: Eu... Eu estava passeando... Brincando com os passarinhos e as plantinhas...

MÃE: Agora você vai depressa à casa da vovozinha ver o que ela tem, enquanto eu acabo de preparar o bolo de fubá para ir depois.

CHAPÉU: Que aconteceu com a vovozinha, mamãe?

MÃE: Ela está muito doente...

CHAPÉU: Coitada da vovó. Como é triste ser sozinha e velhinha!

MÃE: Ela não está sozinha. Ela tem o Tinoco que toma conta dela.

CHAPÉU: Tinoco? Por que vovó não vem morar conosco, mamãe?

MÃE: Porque a vovó gosta da sua casinha, mora lá desde menina.

NARRADOR: Dona Chapelão pega uma cestinha e entrega para Chapeuzinho Vermelho

MÃE: Pronto, minha filha; aqui está a cestinha com ovos, vinho e queijo. O sol se porá em breve, e o caminho quando está escuro é muito difícil e perigoso.

CHAPÉU: Mamãe, eu vou dormir hoje com a vovó?

MÃE: Vai sim. E amanhã cedinho eu estarei lá.

CHAPÉU: Adeus, mamãe...

MÃE: Espere minha filha. Você sabe mesmo o caminho da floresta?

CHAPÉU: Sei sim, mamãe.

MÃE: E você promete ir direitinho sem conversar com ninguém?

CHAPÉU: Prometo mamãe

MÃE: E se você encontrar o lobo mau?

CHAPÉU: Ora, mamãe... O lobo mau está no Jardim Zoológico, presinho atrás das grades.

MÃE: É verdade. Mas mesmo assim vá direitinho porque a vovozinha está esperando.

CHAPÉU: Está bem, mamãe... Eu não converso com ninguém no caminho.

MÃE: Com ninguém, hein?

CHAPÉU: Com ninguém...

NARRADOR: Assim que Chapeuzinho Vermelho sai para casa da vovó. Eis que surge o caçador na casa de dona Chapelão Vermelho.

CAÇADOR: Ó de casa! Ó de casa!

MÃE: Senhor caçador Pirlimplim! Como vai o senhor? Aceita um cafezinho?

CAÇADOR: Dona Chapelão Vermelho, estou aflitíssimo!

MÃE: Por que, Sr. Caçador Pirlimplimlim?

CAÇADOR: O lobo mau fugiu do Jardim Zoológico!

MÃE: Oh! Meu Deus!

NARRADOR: Dona Chapelão desmaia. O caçador fica nervoso.

CAÇADOR: Não desmaie não, dona Chapelão Vermelho. O momento é grave! Mas não precisa desmaiar.

NARRADOR: O caçador fica atarantado, depois tem uma brilhante ideia.

CAÇADOR: O guia de escoteiro!

NARRADOR: Tira da sacola um guia de escoteiro e começa a folheá-lo nervosamente.

CAÇADOR: Como desentupir pias... Não... Como limpar uma espingarda... Não... Desmaios de senhoras. Sim, é isso...

NARRADOR: Guarda o livro e tira um vidro da bolsa; cheira-o, faz uma careta e dá para dona Chapelão cheirar. Ela volta a si; ele lhe fricciona as mãos. Ela vai acordando e se colocando de pé, enquanto ele lhe fala...

CAÇADOR: Vim avisar para ninguém sair de casa. Fiquem aqui que não haverá perigo. Estou procurando o malvado por toda a parte.

MÃE: Mas Chapeuzinho Vermelho saiu agorinha mesmo e vai atravessar a floresta sozinha!

CAÇADOR: Saiu? Que perigo! Por esta não esperava... Não tenha medo, dona Chapelão. Com o caçador Pedro Pirlimplimlim, filho do grande lenhador Pedro Porlomplomplom, ninguém pode...

MÃE: Salvei a minha filha!

CAÇADOR: Vou agir agorinha mesmo...

NARRADOR: Ele beija a mão de dona Chapelão e sai correndo como um herói. Ela não vai atrás dele...

MÃE: Me espera... Me espera senhor caçador... Também vou procurar minha filha...

NARRADOR: Ela pára por um instante e lembra-se de algo...

MÃE: O bolo!

NARRADOR: Ela pega o bolo e coloca o seu enorme chapéu vermelho na cabeça. Sai correndo atrás do caçador.

MÃE: Senhor caçador! Senhor caçador! Me espera! Me Espera!

NARRADOR: SEGUNDA CENA – Com a mão na testa farejando o horizonte, ao toque do tambor aparece o caçador.

CAÇADOR: Não vejo nada, mas sinto cheiro de lobo mau... Vou defender minha floresta. Vou ser um herói!

MÃE: Sr. Caçador... Sr. Caçador Pirlimplimlim, filho do lenhador Porlompplom... Me espera... minha filhinha está em perigo...

NARRADOR: Bem próximo dali, eis que surge o lobo mau levando uma maleta de viagem escrito “Jardim Zoológico”.

LOBO: Cheguei! Cheguei a minha floresta! E todos já estão com medo! O caçador pensou que podia me deixar no Jardim Zoológico... Mas meu lugar é aqui. Esta floresta é minha!

NARRADOR: As árvores que estão em volta do lobo ficam amedrontadas

ÁRVORES: O lobo voltou!

LOBO: Quem manda aqui sou eu... Vou descansar um pouco da viagem, e vou começar a agir... Preciso preparar um jantar bem gostoso... depois daquela gororoba do Zoológico, meu estômago está precisando de uma boa comida.

NARRADOR: As árvores conversam umas com as outras como comadres.

1ª ÁRVORE: O lobo voltou!

2ª ÁRVORE: Será ele mesmo?

3ª ÁRVORE: É ele sim

4ª ÁRVORE: Lá se foi...

ÁRVORES: a paz da nossa floresta...

1ª ÁRVORE: E agora?

2ª ÁRVORE: Ninguém mais vai passear na floresta...

3ª ÁRVORE: Ninguém mais vem tomar sombra debaixo de mim

4ª ÁRVORE: Ai de mim! Minhas jacas vão apodrecer nos galhos.

ÁRVORES: Tudo porque o lobo voltou!

1ª ÁRVORE: Eu disse que ele voltava!

2ª ÁRVORE: Você disse?

3ª ÁRVORE: Silêncio! Aí vem gente!

4ª ÁRVORE: Vem gente? Ah, é o caçador!

CAÇADOR: O lobo fugiu... Espera que eu te pego... Chegou a hora de ser herói!

MÃE: O lobo fugiu... Minha filhinha... Minha filhinha sozinha...

1ª ÁRVORE: Todos estão fugindo!

2ª ÁRVORE: Fugindo assustados!

3ª ÁRVORE: Fugindo...

4ª ÁRVORE: Do lobo Mau!

NARRADOR: Ouve-se a menina do Chapeuzinho Vermelho cantando ao longe calmamente. As árvores param para escutá-la.

1ª ÁRVORE: Ela não sabe de nada...

2ª ÁRVORE: Ela não sabe que o lobo fugiu!

3ª ÁRVORE: Coitadinha!

4ª ÁRVORE: Psiuuuuuu... Aí vem ela...

CHAPÉU: Ah! Como está bonita a floresta hoje! Tão verdinha! E o ar tão fresco! Será que vai chover? Já andei tanto... tanto... Mas preciso chegar à casa da vovozinha antes da noite. Mas antes vou descansar um pouquinho. Que frio!

NARRADOR: Enquanto Chapeuzinho Vermelho descansa, ao longe se vê o lobo aproximar-se da menina.

LOBO: Que cheiro bom! Que cheiro gostoso...

1ª ÁRVORE: Ele está procurando de onde vem o cheiro.

2ª ÁRVORE: A cestinha!

3ª ÁRVORE: Ele viu!

4ª ÁRVORE: Coitadinha da menina!

LOBO: Uma cestinha cheia de petiscos! Quem será o dono dessas guloseimas? Se for o caçador da floresta, eu desapareço. Se for o guarda do Jardim Zoológico, eu fujo. Mas se for essa menina do Chapeuzinho Vermelho... Bem eu... faço... oh! Está dormindo... Que gracinha! Que coisinha mais bonitinha! Que delícia vai ser comê-la com batata fritas e suco de maracujá. Mas é preciso primeiro não assustá-la... Deixe-me ver... Se eu aparecer vestido

de cordeirinho: Meee... Meee... Meee. Não, não... E se eu aparecer fingindo ser um velhinho! Uma esmolinha pelo amor... Não, tive outra ideia!

NARRADOR: As árvores ao escutarem tudo aquilo ficam nervosas e começam a xingar o lobo.

1ª ÁRVORE: Malvado! Cínico!

2ª ÁRVORE: Seu Fingido!

3ª ÁRVORE: Vira-lata! Bobo!

4ª ÁRVORE: Antropófago! Prepotente!

LOBO: Quem sabe é melhor ela pensar que eu sou um anjo vindo céu?

NARRADOR: O lobo cai na gargalhada e as árvores se revoltam contra ele.

1ª ÁRVORE: Com anjo não se brinca.

2ª ÁRVORE: O céu pode castigar.

3ª ÁRVORE: Bem feito!

4ª ÁRVORE: Bem feito! Bem feito!

LOBO: Ora, calem-se! Vou fingir que sou eu mesmo... bonzinho... Isso mesmo. Não há menina que não resista a um lobo mau fantasiado de bonzinho... e que sofre... ai, ai, ai...

NARRADOR: Enquanto o lobo deita-se no chão com ares de sofredor, Chapeuzinho acorda e levanta-se rápido para saber o que está acontecendo.

CHAPÉU: Alguém está gemendo...

LOBO: Ai, ai, ai...

CHAPÉU: Que gemido triste, meu Deus... Alguém deve estar precisando de ajuda.

LOBO: Ai, ai, ai...

CHAPÉU: Um lobo caído no chão! Será o lobo mau?

LOBO: Ai, ai, ai...

CHAPÉU: Lobo mau não geme assim... Come logo a gente! Não pode ser ele... Deve ser outro... O sr. é o lobo mau?

LOBO: Sou o lobo bom...

CHAPÉU: Ah! Eu estava achando mesmo que não podia ser o lobo mau... O que é que o sr. tem?

LOBO: Machuquei minha patinha, e mal posso caminhar.

CHAPÉU: Coitado! Quer que eu... Já ia me esquecendo que não devo conversar com ninguém. Até logo, seu lobo bom.

LOBO: Ai... pobre de mim. Ninguém vem conversar comigo. Fui atacado pelo lobo mau. Estava quietinho apanhando flores quando aquele bruto apareceu.

CHAPÉU: Oh! Que horror! Como é que ele poderia atacar o sr. se ele está preso no Jardim Zoológico?

LOBO: Fugiu, menina, fugiu...

CHAPÉU: Oh! Que perigo! Mas sr. Lobo, como é que o lobo mau vai atacar o senhor que é lobo também? Vocês não são irmãos? A vovó disse que um lobo não come outro lobo... Nem gente come outra gente... ainda mais irmãos...

LOBO: Mas nós não somos irmãos... não... somos... primos longe...

CHAPÉU: Sinto muito não poder ficar mais um pouco com o senhor, mas é que a vovó está doente e preciso levar minha cestinha para ela.

LOBO: A sua vovozinha que é feliz de receber visita... Ela mora muito longe?

CHAPÉU: Mora na virada da segunda curva, depois da mangueira grande.

LOBO: Ah! Na virada da segunda curva, depois da mangueira grande... sei... sei... E ela está sozinha?

CHAPÉU: Está, coitadinha... Adeus, seu lobo bom. Você foi o primeiro lobo bom que encontrei.

LOBO: Adeus, menininha. Você foi a primeira menina boa, engraçadinha, gostosinha...

CHAPÉU: Oh! Senhor lobo!

LOBO: Um lobo é sempre um lobo...

CHAPÉU: Então adeus... Preciso ir depressa...

LOBO: Ei, menina! Você tem coragem de ir por este caminho?

CHAPÉU: É o caminho da casa da minha avó.

LOBO: Ainda bem que estou aqui pra lhe avisar... É justamente por ali que se acha o meu primo longe...

CHAPÉU: O lobo mau?

LOBO: Sim. Por isso que lhe ensino um atalho para chegar à casa de sua avó sem perigo algum.

CHAPÉU: Existe algum caminho mais curto para se chegar à casa da vovó?

LOBO: Um caminho que eu só ensino a meus amigos... Olhe. Você vai por ali, até encontrar um pé de tangerina. Depois dobre para onde o sol se põe, até chegar ao mamoeiro. Lá é só seguir que encontrará a casa da sua avó.

CHAPÉU: Até o pé de tangerina, depois dobre para onde o sol nasce...

LOBO: O sol se põe...

CHAPÉU: É isso mesmo, para onde o sol se põe, até o mamoeiro...

LOBO: Muito bem... E chegará muito mais depressa...

CHAPÉU: Adeus, lobo bom... Muito obrigada...

LOBO: Adeus, menininha... Até breve... Vá direitinho, meu benzinho... Caiu como um patinho. Ah! Ah! Ah! Ensinei a ela o caminho mais comprido. Enquanto andar procurando o pé de tangerina, já estarei há muito com a velhinha no papo. Farei farofa de ovo e comerei a vovozinha frita no azeite... A menininha do Chapeuzinho Vermelho será minha sobremesa... Ah! Ah! Ah! Eu sou o lobo mau... lobo mau... lobo mau... misturo as criancinhas no meu prato de mingau!

NARRADOR: As árvores ficam aflitas e conversam entre si.

1ª ÁRVORE: O lobo vai chegar primeiro...

2ª ÁRVORE: E vai comer a velhinha! Coitadinha!

3ª ÁRVORE: E quando a menina entrar! Que horror!

4ª ÁRVORE: Ele acaba de almoçar!

ÁRVORES: Ai que dor!

NARRADOR: Mas não se preocupem, queridas árvores, aí vem o caçador!

CAÇADOR: Vocês viram, por aqui, um lobo muito fingido e feio? Viram? Ah! Então lá vou eu também... Ainda pego este bichão!

NARRADOR: TERCEIRA CENA – No interior da casa da vovozinha que dorme numa cadeira de balanço. As árvores se aproximam da casa.

1ª ÁRVORE: Daqui não se vê nada...

2ª ÁRVORE: Vai acontecer tanta coisa, e nós vamos perder!

3ª ÁRVORE: Eu queria tanto ver!

4ª ÁRVORE: Só se nós ficássemos aqui...

1ª, 2ª e 3ª ÁRVORES: Boa ideia!

1ª ÁRVORE: Daqui poderemos ver tudo sem atrapalhar ninguém...

2ª ÁRVORE: Estou tão nervosa!

3ª ÁRVORE: Eu também! Eu também!

4ª ÁRVORE: Só se nós ficássemos aqui...

1ª ÁRVORE: Que horror!

2ª ÁRVORE: Quem chegará primeiro?

3ª ÁRVORE: Deve ser Tinoco!

4ª ÁRVORE: Psiu! Vem gente.

TINOCO: O xarope! O xarope! Vovó! Vovozinha! Dona Quinquinhas! Oh! Como é difícil ser anjo da guarda de gente surda! Não quero parecer um anjo mal educado, mas é preciso... Não gosto de gritar com ninguém... Dona Quinquinhas! Dona Quinquinhas!

VOVÓ: O quê?

TINOCO: Vovó está na hora do seu xarope...

VOVÓ: Não quero mais remédio, Tinoco. O que eu quero é ir visitar minha netinha...

TINOCO: Não precisa ir visitá-la, dona Quinquinhas, pois ela já vem aí...

VOVÓ: Tinoco, Tinoco, meu anjinho... Deixe-me passear um pouco...

TINOCO: Não e não. Fica aí bem quietinha que eu vou verificar o pulso da senhora. Deixa eu ver... Um, dois, cinco, 40, 120, 1.045, 2.420... O pulso está bom. Durma mais um pouco que sua filha e sua netinha já vêm aí...

NARRADOR: Tinoco sai e a vovozinha adormece na cadeira de balanço. Aparece o lobo que fica observando tudo.

LOBO: Ha! Ha! Ha! Lá está ela bem sentadinha na cadeira... Estou na dúvida! Comerei a velhinha com batatinhas em volta, ou frita no óleo? Oh! Que dúvida! Quando chegar a menina, que ainda custará uma boa meia hora... então... ai que delícia! Que sobremesa maravilhosa! Com bastante suspiro e creme de leite... ah! Sorvete! Baba de anjo! Quindim!

NARRADOR: O caçador se aproxima da casa da vovó. O lobo se esconde.

LOBO: Não é possível, que perseguição!

CAÇADOR: Ó de casa! Dona Quinquinhas! Dona Quinquinhas!

VOVÓ: Alguém me chamou?

CAÇADOR: Fui eu, dona Quinquinhas! O caçador da floresta!

VOVÓ: Ah! O vendedor da festa? Senta meu filho... Vou buscar um cafezinho para refrescar um pouco.

CAÇADOR: Não precisa não, dona Quinquinhas, quero só saber se não passou por aqui um lobo muito peludo, muito magro, muito feio?

VOVÓ: O quê?

CAÇADOR: Um LO-BO!

VOVÓ: Ah! Bolo! O senhor prefere café com bolo, não é? Está bem, vou buscar...

CAÇADOR: Não é isso não. Oh! Ela é surda. Não adianta insistir. Não tenho tempo a perder. O bichão deve estar por aqui e um caçador que se preza não deixa escapar um malvado assim à toa. Esta senhora está em perigo. Ela precisa de mim. Como cansa ser herói!

NARRADOR: O caçador sai e o lobo aproveitando-se da sua saída, entra na casa da vovó. Mas antes de entrar...

LOBO: Como cansa ser bandido! Ah! O chapéu do caçador! Vou colocá-lo na minha cabeça e entrar na casa da vovozinha.

VOVÓ: O bolo já vem aí... Pois é, meu filho, eu estava mesmo precisando de companhia... Fico tão sozinha aqui... Mas você vende festa? Para quem, hein?

LOBO: Para arranjar dinheiro para os pobres... Ela nem notou que não sou o caçador. Além de surda, não enxerga bem... Ha! Ha! Ha!

VOVÓ: O senhor está sentindo alguma coisa? Está com frio? Para que tanta roupa? Está doente?

LOBO: Estou doente sim...

VOVÓ: Do dente, coitado!

LOBO: Do dente, não, doente da alma...

VOVÓ: Calma... É preciso muita calma, senhor vendedor...

LOBO: Não sou vendedor, sou caçador...

VOVÓ: Muita dor é? Coitado!

LOBO: Não sou vendedor nem tenho dor nenhuma. Sou o lobo mau e vou comer a senhora agora mesmo...

NARRADOR: O terrível lobo avança em direção à vovó, pronto para devorá-la. Mas a vovó...

VOVÓ: Coitadinho do senhor! Imagino como essa dor o põe nervoso. Vou buscar um pouco de chá de ervas que cura tudo. É uma erva milagrosa que plantei na minha horta. Volto já, já...

LOBO: Esta velha surda me põe maluco! Vou esperá-la aqui detrás da porta e vou comê-la de uma vez, pois minha barriga está roçando de fome...

NARRADOR: Ouve-se o canto de Chapeuzinho Vermelho bem próximo dali. O lobo vai até a janela.

CHAPÉU: Pela estrada a fora, eu vou bem cedinho...

LOBO: Ora bolas, lá vem a menina! Não gosto de comer sobremesa antes do almoço. Tenho que me disfarçar. Esta menina é tão bobinha... É de família... Vai ser fácil.

NARRADOR: O lobo abre um baú que está bem a sua frente, tira um chalé da vovozinha, uma touca e os óculos, veste-os e se mete debaixo das cobertas, sentando-se na cadeira de balanço. Chapeuzinho se aproxima e fala da janela.

CHAPÉU: Vovóóó... Vovozinha!

LOBO: O que é minha netinha?

CHAPÉU: Vovó! Que voz tão grossa!

LOBO: É que peguei um resfriado...

CHAPÉU: Coitadinha da minha vovó... E ainda por cima o reumatismo, não é?

LOBO: E ainda por cima a fome... E ainda por cima o reumatismo...

CHAPÉU: Trouxe ovos, vinho e queijinho para a senhora...

NARRADOR: Chapeuzinho entra na casa e percebe que há algo estranho com sua avó.

CHAPÉU: Vovó que pele é essa tão escura?

LOBO: A natureza, minha netinha... Frio, muito frio...

CHAPÉU: A vovó está tão estranha hoje... Mamãe mandou um recado... Ela disse que só vem amanhã porque tem que acabar o bolo de fubá que a senhora tanto gosta.

LOBO: Então sua mãe vem amanhã?

CHAPÉU: Vem sim.

LOBO: Mais um almoço garantido, oba!

CHAPÉU: Acho que vovó está sofrendo da bola... Por que a senhora tem essa orelha tão grande?

LOBO: É para te escutar melhor, minha netinha.

CHAPÉU: E, por que a senhora tem esse olho tão grande, vovozinha?

LOBO: É para te olhar...

CHAPÉU: E, por que a senhora tem esse nariz tão grande?

LOBO: É para te cheirar...

NARRADOR: E Chapeuzinho Vermelho meio desconfiada e quase chorando com muito medo, pergunta...

CHAPÉU: Oh! E... E para que a senhora tem esta boca tão grande, tão grande, tão grande... Hein, vovozinha?

LOBO: É para te comeeeeeeeeeer...

CHAPÉU: Oh! Meu Deus! Estou muito desconfiada que esta não é a minha vovó.

NARRADOR: O lobo se levanta para devorá-la.

CHAPÉU: O lobo mau!

LOBO: Em carne e osso!

NARRADOR: Nesse momento, eis que houve pisadas e a voz do caçador...

CAÇADOR: Ó de casa!

LOBO: O caçador! Entra depressa neste quarto, menina, enquanto tapeio esse caçador.

CAÇADOR: Ó de casa! Ah! Tinha me esquecido que a velhinha é surda... Boa tarde, dona Quinquinhas! A senhora viu por acaso passar por aqui o Lobo Mau?

LOBO: Não, não passou, não. Ou melhor, passou sim. Passou e fugiu na direção do limoeiro... Estou com tanto medo, seu caçador... Será que o seria capaz de pegá-lo?

CAÇADOR: Quem? Eu? Ora, dona Quinquinhas, então a senhora não sabe que eu sou o quase famoso Pedro Pirlimplim, filho do já famoso lenhador Pedro Porlomplom? Aquele lobo é canja para mim... Pode ficar certa, minha senhora, que enquanto esta floresta estiver aos cuidados do caçador Pedro Pirlimplim, a senhora pode dormir em paz. Então adeus, minha senhora!

NARRADOR: O caçador vai beijar a mão da vovó e dá com a mão do lobo. Os dois se entreolham por alguns instantes. Depois num gesto brusco, o caçador tira-lhe a touca. O lobo se levanta e tira os óculos e chale. Os dois se põem em atitude de luta.

CAÇADOR: O lobo mau! Comedor de crianças, ladrão de passarinhos... Bandido!

NARRADOR: O caçador com uma corda amarra as mãos do lobo, amordaça-o, mas quando vai amarra-lhe os pés, o lobo com as mãos amarradas dá um soco na cabeça do caçador que cambaleia até cair. O lobo, ainda de mordada e as mão amarradas sai da casa e dá com Tinoco que vem chegando...

TINOCO: Você comeu a vovozinha? Você comeu Chapeuzinho Vermelho?

NARRADOR: Tinoco começa a chorar e o lobo foge para trás da casa. A mãe vem chegando esbaforida, e ele começa a falar muito nervoso...

TINOCO: O lobo comeu a vovozinha!

MÃE: O lobo comeu minha filhinha!

NARRADOR: Enquanto os dois conversam, entra a vovozinha.

MÃE: Vovozinha! Então o lobo não comeu a senhora!

TINOCO: Dona Quinquinhas, conta tudo. O que aconteceu?

VOVÓ: Queria tanto comer bolo de fubá... Vamos, meus filhos, vamos todos que o senhor vendedor está nos esperando.

TINOCO E MÃE: Senhor vendedor?

NARRADOR: Neste momento o caçador volta a si, sentindo grande dor de cabeça.

CAÇADOR: Como cansa ser herói! Onde está o bichão? Fugiu?

MÃE: Senhor caçador! Minha filhinha foi comida pelo lobo mau...

CAÇADOR: Foi? Meus pêssames! Como? Não é possível! Hei de encontrar aquele patife... Vamos todos procurar o criminoso. Deve estar por perto. Se comeu a menina do Chapeuzinho já está fazendo a digestão. Vamos!

NARRADOR: Todos saem em busca do lobo mau. As árvores vão se agrupando e comentando sobre o ocorrido.

1ª ÁRVORE: É incrível!

2ª ÁRVORE: Impossível que este caçador não pegue o lobo!

3ª ÁRVORE: E a menina?

4ª ÁRVORE: Será que ele já engoliu a menina?

CHAPÉU: Socorro! Socorro! Estou presa...

1ª ÁRVORE: É a menina!

2ª ÁRVORE: É ela sim. Conheço a voz.

3ª ÁRVORE: A menina não morreu...

4ª ÁRVORE: É incrível!

NARRADOR: Entra o lobo procurando onde se esconder...

LOBO: Estou frito!

NARRADOR: A vovozinha aparece e bate nas costas do lobo.

VOVÓ: Está com frio, meu filho?

NARRADOR: O lobo dá um salto procurando fugir. A vovó atrapalhada fica na sua frente sem deixá-lo passar. De repente eis que surge o caçador...

CAÇADOR: Tira essa velha da frente que lá vai bala! Ah! Seu malandro! Está completamente dominado, o bruto...

CHAPÉU: Socorro! Socorro!

TODOS: Chapeuzinho Vermelho!

CHAPÉU: Socorro! Socorro! Estou presa...

NARRADOR: A mãe vai até a casa e abre a porta do quarto onde a menina estava presa.

MÃE: Minha filhinha!

CHAPÉU: Mamãe!

MÃE: Minha filhinha! Que susto você nos deu! Venha ver uma coisa.

NARRADOR: A mãe de Chapeuzinho a abraça e a leva para fora da casa para que ela veja...

CHAPÉU: O lobo mau!

CAÇADOR: Não tem mais perigo algum! Vamos seu malandro que você só serve para ser visto atrás das grades. Vamos para o Jardim Zoológico!

NARRADOR: O caçador sai solenemente puxando o lobo. A vovó dando adeus ao caçador...

VOVÓ: Espera... Espera seu vendedor de festa... Espera o cafezinho...

LOBO: Adeus, dona Quinquinhas... Se a senhora precisar de um lobo vira-lata para cuidar da sua horta, é só me chamar no Jardim Zoológico.

CAÇADOR: Nada de conversa, seu lobo mau... Vamos! Vamos! Vamos!

CHAPÉU E VOVÓ: Adeus, adeus!

ÁRVORES: Vamos passear na floresta, enquanto seu lobo não vem... (*Cantam*)
Vamos passear na floresta, enquanto seu lobo não vem...

NARRADOR: E assim acaba mais uma história da menina do Chapeuzinho Vermelho. Que vem sendo contada durante séculos e séculos por muita gente: Charles Perrault, Os Irmãos Grimm e Maria Clara Machado, que escreveu esta versão para o teatro, que vocês acabaram de assistir. Mesmo sendo uma história tão antiga, nunca perdeu o seu encanto.

FIM