

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas

REGINA APARECIDA RESEK SANTIAGO

HORA DA LEITURA:
Práticas Teatrais para a Exploração de Textos Literários nas Aulas
de Língua Portuguesa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Área de Concentração em Pedagogia do Teatro, da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas

Orientador: Prof. Dr. Flávio Augusto Desgranges de Carvalho

São Paulo
2008

HORA DA LEITURA:
**Práticas Teatrais para a Exploração de Textos Literários nas Aulas
de Língua Portuguesa**

Data: ____/____/____

Banca Examinadora:

Agradecimentos

Ao Prof. Dr. Flávio Desgranges pelo apoio, confiança e sensibilidade.

Às Profas. Dras. Alice Vieira, Ingrid Koudela e Jacqueline Barbosa pelos questionamentos e orientações.

A Regina Cândida Elero Gualtieri e Roseli Cassar Ventrella pelo estímulo para que eu enfrentasse esta empreitada.

A. Rozeli Frasca pelos toques sócio-interacionistas de nossas conversas.

Às assistentes técnico-pedagógicas e aos professores do projeto Hora da Leitura das Diretorias Regionais de Ensino Leste 3, Leste 4 e São João da Boa Vista, que aceitaram participar desta pesquisa.

A Mauro, Arthur e Bárbara pela paciência e cumplicidade.

Resumo

Historicamente, professores de Língua Portuguesa têm utilizado práticas teatrais em suas aulas. Há, no entanto, um grupo de professores, em especial, que vem articulando práticas de leitura e práticas teatrais. São aqueles que atuam na Hora da Leitura, um projeto implantado em 2005 pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, que introduz uma aula semanal dedicada à leitura de textos literários na matriz curricular das escolas estaduais de Ciclo II do Ensino Fundamental.

Este trabalho investigou as motivações e o desenvolvimento destas práticas. Além disso, desenvolveu um experimento que reuniu leitura de textos e jogos de improvisação teatral com um grupo de professores da Hora da Leitura. Este experimento resultou em experiência relevante para o grupo no que se refere ao processo de apreensão do fenômeno teatral e à postura do espectador em face da cena.

Para a elaboração, o desenvolvimento e a análise do experimento, recorreremos aos pressupostos teóricos que sustentam os jogos improvisacionais, bem como às teorias lingüísticas que estão na base do ensino de Língua Portuguesa, em especial, no que se refere à formação do leitor.

Palavras-chave: Teatro – Educação – Jogos de Improvisação Teatral – Ensino de Língua Portuguesa – Formação de Leitores.

Abstract

Historically, Portuguese teachers have made use of theatrical practices in their classes. There is a group of teachers, in particular, who is gathering reading practices and theatrical classes. These teachers carry out the Reading Time, a project introduced in 2005, by Secretariat of Education of São Paulo State, who established a weekly class seeking on the reading of literary texts. This class was included on the basic curriculum of the second stage of primary state schools.

This work examined the purposes and the development of these practices. Furthermore, it also brought about an experiment which encompassed the reading of texts and theatrical improvisation games led by a group of teachers from the Reading Time project. This experiment resulted in a relevant experience to the group regarding the understanding process of the theatrical phenomenon and the audience's attitude concerning the scene.

Throughout the elaboration, development and analysis of the experiment, the theoretical bases which support the theatrical improvisation games were resorted, as well as the linguistic theories which support the Portuguese Language, especially regarding the reader's training.

Key words: Theater – Education - Theatrical Improvisation Games – Portuguese Language Teaching – Reader's Training

Sumário

| | |
|---|-----|
| Introdução..... | 2 |
| I – Hora da Leitura para quê? | 5 |
| Concepções de linguagem e propostas para o ensino de Língua Portuguesa..... | 6 |
| A instauração de uma aula dedicada à leitura..... | 16 |
| II – Quando no plano de aula está escrito “dramatização”, leia-se... .. | 32 |
| Motivações que justificam o desenvolvimento de práticas teatrais..... | 37 |
| Relações entre o que se quer, o que se desenvolve e o que se pode alcançar | 50 |
| III – Hora da Leitura: Uma boa hora para os jogos de improvisação teatral.... | 57 |
| Jogos de improvisação teatral..... | 60 |
| O caráter lúdico do jogo | 61 |
| O caráter democrático do jogo | 62 |
| O caráter crítico e emancipatório do jogo | 63 |
| O jogo estético-ficcional..... | 64 |
| O jogo criativo e transformador | 66 |
| A investigação que leva à compreensão de aspectos do ato de leitura..... | 67 |
| A investigação que leva à leitura..... | 68 |
| A investigação a partir da leitura..... | 69 |
| Jogos improvisacionais – uma abordagem histórica | 71 |
| O conceito de drama infantil ou jogo dramático infantil..... | 71 |
| A concepção francesa de jogo dramático | 74 |
| O sistema de jogos teatrais | 80 |
| IV – Experimento com professores da Hora da Leitura – Práticas teatrais no desenvolvimento de atividades com textos literários | 87 |
| V – Conclusão | 149 |
| VI – Bibliografia | 159 |

Introdução

Em geral quando se fala em ensino, uma questão que é prévia – para que ensinamos o que ensinamos? e sua correlata para que as crianças aprendem o que aprendem? – é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar etc. Parece-me, no entanto, que a resposta ao “para quê?” é que dará as diretrizes básicas das respostas às demais questões.

João Wanderley Geraldi¹

Muitos professores que atuam no Ciclo II² do Ensino Fundamental têm utilizado práticas teatrais nas aulas de Língua Portuguesa. Se estes profissionais fossem questionados a respeito do **quando** atividades como estas são incorporadas às suas aulas, é possível que obtivéssemos respostas muito variadas (sempre, ao final de cada seqüência de atividades com leitura; uma vez por bimestre; uma vez por semestre, uma vez ao ano etc.). Se perguntássemos sobre **o que** é trabalhado nas aulas que envolvem práticas teatrais, é bem provável que a resposta revelasse a articulação destas atividades com a leitura de textos literários. Se perguntássemos, ainda, sobre **como** são desenvolvidas tais práticas, poderíamos obter respostas que incluíam leituras expressivas feitas pelo professor para os alunos, pequenas dramatizações na sala de aula e até montagens de peças a partir de roteiros adaptados de obras literárias com apresentação para toda a comunidade escolar.

Entretanto, se perguntássemos **para que** utilizar práticas teatrais em aulas de Língua Portuguesa não só ao professor, mas também às bases teóricas que sustentam o ensino de

¹ GERALDI, 1984, p. 42.

² Ciclo que corresponde à etapa que vai da 5ª à 8ª série.

Língua Portuguesa, em especial àquelas relacionadas à leitura, e ainda às que estão no bojo dos estudos voltados para a apreensão do fenômeno teatral, quais seriam as respostas?

A pesquisa proposta neste trabalho foi exatamente buscar estas respostas.

Para tanto, analisamos informações coletadas de trinta professores do projeto Hora da Leitura³ que costumam inserir práticas teatrais em suas aulas; desenvolvemos um experimento integrando jogos de improvisação teatral e leitura de textos literários com um grupo de vinte e oito professores do referido programa; e traçamos um percurso teórico que, esperamos, possa provocar outras pesquisas focadas na aproximação de práticas de leitura do texto literário com outras linguagens artísticas, sobretudo com a linguagem teatral.

Os resultados obtidos nesta pesquisa foram organizados em quatro capítulos.

O Capítulo I traça um panorama acerca de estudos lingüísticos que, nos últimos trinta anos, vêm delineando mudanças na forma de se pensar o ensino da língua materna e procura refletir sobre como estas mudanças interferiram nas práticas de leitura em sala de aula. Além disso, situa a Hora da Leitura neste contexto e apresenta um histórico de sua implantação.

O Capítulo II analisa a natureza das práticas teatrais desenvolvidas na Hora da Leitura, a partir de objetivos, desenvolvimento e expectativas de aprendizagem relacionados a estas práticas, segundo depoimento de professores que atuam em escolas da Zona Leste da cidade de São Paulo e da região de São João da Boa Vista, no interior do Estado.

³ Uma das ações do Programa de Enriquecimento Curricular da Secretaria de Estado da Educação, implantado no ano de 2005.

O percurso teórico para compreender os jogos de improvisação teatral como meio eficiente para a apreensão do fenômeno teatral e sua relevância enquanto experiência enriquecedora nas aulas de leitura está no Capítulo III que, além disso, faz uma breve abordagem das principais vertentes de jogos improvisacionais presentes em nosso país.

O Capítulo IV relata o experimento que coloca o texto literário em jogo, integrando as artes literária e teatral, na perspectiva de um processo de apreensão destas linguagens artísticas e analisa alguns aspectos relacionados à experiência do grupo de professores da Hora da Leitura no desenvolvimento do referido experimento.

Na Conclusão, destacamos os jogos de improvisação teatral enquanto experiência relevante de investigação e elaboração de um discurso que evidencia na cena a compreensão coletiva de um discurso literário, problematizamos alguns aspectos relacionados à compreensão dos professores em relação às linguagens literária e teatral e propomos algumas ações de intervenção.

I – Hora da Leitura para quê?

Se perguntarmos a nossos alunos o que é ler na escola, possivelmente estes dirão que é ler em voz alta, sozinho ou em jogral (para avaliação de fluência entendida como compreensão) e, em seguida, responder a um questionário onde se deve localizar e copiar informações do texto (para avaliação de compreensão).

Roxane Rojo⁴

Este capítulo pretende responder à pergunta “o que é ler na escola?” na ótica dos estudos lingüísticos aplicados ao ensino da Língua Portuguesa que sustentam teoricamente as propostas curriculares surgidas nas últimas décadas e também sob o ponto de vista do Projeto Hora da Leitura, uma das ações de um programa de enriquecimento curricular proposto pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE).

A temática desenvolvida neste capítulo, bem como o percurso traçado para a sua organização e elaboração, tem, portanto, a finalidade de fornecer subsídios fundamentais para que possamos compreender as motivações que alteraram as práticas de leitura no Ensino Fundamental, desde os estudos teóricos sobre concepção de linguagem até a implantação da Hora da Leitura.

Ao percorrer este trajeto, pretendemos encontrar justificativas ou, pelo menos, pistas para uma análise mais profícua sobre a inserção de práticas teatrais nas aulas de leitura de um grande número de professores de Língua Portuguesa, em especial daqueles que atuam na Hora da Leitura.

⁴ ROJO, 2006.

Por isso, neste capítulo, traçaremos um panorama acerca de estudos lingüísticos que, nos últimos trinta anos, vêm delineando mudanças na forma de se pensar o ensino da língua materna e traremos a reflexão sobre como estas mudanças interferiram nas práticas de leitura em sala de aula. Além disso, situaremos a Hora da Leitura neste contexto e apresentaremos um histórico de sua implantação.

Concepções de linguagem e propostas para o ensino de Língua Portuguesa

Nas três últimas décadas, houve uma paulatina e progressiva alteração das práticas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, antes muito centradas nos estudos das grandes categorias gramaticais e na leitura e interpretação de textos selecionados pelos livros didáticos, geralmente crônicas ou trechos de obras da literatura infanto-juvenil.

O ensino de Língua Portuguesa oscilava entre uma prática atrelada à concepção de linguagem como expressão do pensamento, o que levava ao estudo da gramática tradicional e à prática que se aproximava da concepção de linguagem como instrumento de comunicação; portanto, vinculava-se a estudos relacionados à teoria da comunicação, que entendem a língua como um código capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem.

Em 1984, Geraldi abre o seu artigo “Concepções da linguagem e ensino de português” com uma epígrafe, de Mikhail Bakhtin, que encerra uma reflexão a respeito do caráter interacionista da linguagem.

Na realidade, toda a palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui

justamente o produto de interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.⁵

A epígrafe escolhida por Geraldi aponta para a relevância atribuída aos estudos sobre a lingüística da enunciação e a influência destes estudos no ensino de Língua Portuguesa em nosso país, sobretudo a partir da década de 80.

O artigo de Geraldi situa-se no momento em que grande parte dos estudos lingüísticos está investindo em uma outra concepção de linguagem, aquela que a compreende como uma forma de *inter-ação* que vai além da transmissão de informações de um emissor para um receptor, mas que possibilita a interação entre um sujeito que age sobre o outro, “constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala”.⁶

Acredito que esta concepção implicará numa postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos. Nesse sentido, a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo.⁷

O estudo da língua, na perspectiva da lingüística da enunciação, está centrado em compreender as relações que se estabelecem através da interlocução dos sujeitos e das “condições que devem ser preenchidas por um falante para falar da forma que fala em determinada situação concreta de interação”.⁸

Tal perspectiva desencadeou estudos sobre a linguagem em funcionamento. Um deles voltou-se para pesquisas sobre as variedades lingüísticas, que fizeram surgir duas

⁵ BAKHTIN, apud GERALDI, 1984, p. 41.

⁶ GERALDI, 1984, p. 43.

⁷ Ibid., p. 43.

⁸ Ibid., p. 44.

correntes sobre o ensino da Língua Portuguesa: uma, daqueles que consideravam que o estudo da língua deveria prestigiar e preservar a variedade lingüística local; e outra, daqueles que acreditavam no estudo da variedade lingüística prestigiada socialmente (sua associação à modalidade escrita, à tradição gramatical, à dicionarização dos signos e à legitimação de uma tradição cultural e de uma identidade nacional) como meio de superação das desigualdades sociais.

Entretanto, uma outra vertente, em que Geraldí se situa, flexibilizou a rigidez das duas outras correntes e propôs o domínio da variedade-padrão sem o desprestígio da variedade local.

[...] me parece que cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de uma outra forma de falar o dialeto padrão, sem que isto signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc. Isto porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um dos seus caminhos.⁹

Muitos estudos lingüísticos foram aplicados ao ensino de língua materna, ao longo da década de 80, compondo uma vasta bibliografia que, segundo Geraldí, pode ser reunida em dois grandes grupos que se complementam.

De um lado, trabalhos de pesquisa, preocupados com análise, sob diferentes ângulos, de dados a propósito das práticas pedagógicas na área e de seus produtos – a leitura de textos (literários ou não), o ensino de gramática, a variação lingüística, a análise de redações, para citar apenas alguns dos temas desta variada bibliografia.

De outro lado, lastreando-se ou não nos resultados apresentados por tais pesquisas, passa a circular um conjunto de propostas de ensino, elaboradas com diferentes matizes, cujo objetivo último é ultrapassar as constatações – a escola como ela é – para interferir na

⁹ Ibid., p. 46.

realidade e construir alternativas – a escola como poderia ser. Novamente, os mesmos temas são retomados, sob diferentes enfoques, visando construir propostas de ensino/aprendizagem.¹⁰

Em termos de política educacional, o desdobramento de toda essa ebulição nos estudos lingüísticos tem como marco significativo a publicação, em 1984, da Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau do Estado de São Paulo, que veio em reação ao currículo cristalizado nos Guias Curriculares Nacionais e na prática escolar – que privilegiava o ensino da gramática em detrimento da leitura e da escrita – como também para atender a um outro perfil de aluno que passava a ocupar os bancos escolares, em época de democratização do acesso à escola pública.¹¹

Além de um grande movimento de implementação da proposta, coordenado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE), que mobilizou todos os profissionais que atuavam na rede pública estadual, segundo Passarelli, muitos professores buscaram inteirar-se do novo discurso em circulação e tentaram incorporá-lo, de alguma forma, a seu cotidiano de sala de aula.

Com a riqueza dessas produções, muitos professores movimentaram-se, acompanhando seminários, participando de congressos, freqüentando cursos, comprando as tantas publicações da área. Também organizaram encontros, reuniões e acompanharam com apreensão o que se ia publicando em termos de “planos curriculares”.¹²

Toda uma conjuntura político-histórica, que fazia da década de 80 um tempo de valorização e resgate da experiência democrática, configurou, na ótica de Passarelli, um

¹⁰ GERALDI, apud PASSARELLI, 2002.

¹¹ ROJO, 2006.

¹² PASSARELLI, 2002, p. 38.

cenário propício para novas formulações acadêmicas, para o surgimento de novas propostas de intervenção, bem como associações de professores de diferentes níveis de ensino.

Não há dúvida de que esses singulares acontecimentos de toda uma década são conseqüência da conjunção de diversos fatores históricos, uns mais diretamente ligados à nossa realidade de após golpe de 64, tais como: o movimento pela anistia, que restituiu a atividade política ao domínio público, trazendo de volta ao país os exilados políticos; a democracia passando “a ser valorizada como um objeto em si e, com ela, a organização da sociedade e a participação no jogo eleitoral, mesmo sob limitações”; o movimento das *Diretas Já*, marco culminante da luta pela redemocratização, pondo um ponto final à longa transição do ciclo militar rumo ao governo de estado civil.¹³

Toda a efervescência produtiva de diferentes setores de atuação humana nos anos 80 irradiou para a década seguinte. Ao longo dos anos 90, entretanto, outros fatores, relacionados ao desenvolvimento econômico e ao surgimento de novas mídias, concorreram para pesquisas e movimentos mais preocupados com aspectos referentes às capacidades e aos procedimentos diante de determinadas possibilidades de atuação.

Os documentos oficiais que orientam o currículo para o ensino de Língua Portuguesa – que já haviam deslocado seu objeto de ensino dos conteúdos conceituais para o uso da língua – passam a orientar as práticas de leitura e produção de textos de diferentes gêneros textuais, na perspectiva das esferas discursivas em que eles circulam. Tal orientação é sustentada por uma base teórica que, no bojo de uma concepção que relaciona linguagem e participação social, centra seus esforços em pesquisas para a compreensão da natureza das interações dos sujeitos com relação aos diferentes campos de atuação humana em que ela acontece.

¹³ Ibid.

No plano da linguagem, a aprendizagem dos diversos gêneros discursivos que socialmente circulam entre nós não somente amplia a competência lingüística e discursiva dos alunos, como também lhes aponta inúmeras formas de participação social que eles, usando a linguagem, podem ter como cidadãos.¹⁴

Os estudos que Mikhail Bakhtin desenvolveu sobre os gêneros discursivos consideram o dialogismo do processo comunicativo, em que as relações interativas são processos produtivos de linguagem. Segundo Machado¹⁵, gêneros e discursos que circulam em diferentes campos de atuação humana são focalizados “como esferas de uso da linguagem verbal ou da comunicação fundada na palavra”.

Bakhtin afirma a necessidade de um exame circunstanciado não apenas da retórica mas, sobretudo, das práticas prosaicas que diferentes usos da linguagem fazem do discurso, oferecendo-o como manifestação de pluralidade. [...]

Graças a essa abertura conceitual é possível considerar as formações discursivas do amplo campo da comunicação mediada, seja aquela processada por meios de comunicação de massas ou das modernas mídias digitais, sobre o qual, evidentemente, Bakhtin nada disse mas para o qual suas formulações convergem.¹⁶

O domínio de diferentes gêneros textuais, portanto, passa a ser considerado competência imprescindível para a inserção cidadã no mundo contemporâneo, ou seja, o convívio em sociedade com possibilidades de interação competente em todas as esferas de atuação humana em que o indivíduo transitar requer capacidade de leitura em diferentes gêneros, uma vez que esta se apresenta como essencial para a continuidade dos estudos, para a atuação e atualização profissional, para a fruição do que a cultura produz e para a

¹⁴ FAUSTINONI, 2007.

¹⁵ MACHADO, 2005, p. 152.

¹⁶ Ibid.

apreensão crítica de toda a construção e circulação de sentidos que constituem o conteúdo dos variados discursos com os quais interagimos todos os dias.

Nos últimos dez anos, todas estas reflexões entraram pelos portões da escola por meio de parâmetros e orientações curriculares nacionais e locais (que surgiram como um nível de concretização dos documentos nacionais nos Estados e municípios), além de cursos de formação para professores recorrentes da ação de implementação destes documentos.

Em que pese a relevância de se conhecer as formas de implementação dos referidos documentos, bem como o nível de apropriação do professor acerca dos pressupostos teóricos que sustentam a mudança do currículo para o ensino de Língua Portuguesa nas últimas décadas, obrigamo-nos a abrir mão de tal abordagem, uma vez que, ao segui-la, teríamos de ampliar demasiadamente o foco desta pesquisa.

No entanto, faz-se necessário, pelo menos, refletir, mesmo que brevemente, sobre algumas informações que as avaliações externas nos fornecem com relação aos níveis de compreensão leitora dos alunos do Ensino Fundamental, que é uma outra forma de analisar o que está na base do ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas de nosso Estado.

Ao confrontarmos dados de rendimento e análise pedagógica dos itens das provas de alguns sistemas de avaliação externos aplicados em nosso país, conseguimos perceber o esforço da escola em atender às orientações curriculares no que se refere ao trabalho com a diversidade de gêneros; no entanto, sua prática está voltada para o desenvolvimento de atividades relacionadas aos procedimentos mais elementares, incapazes de mobilizar habilidades e competências leitoras mais complexas.¹⁷

¹⁷ Informações retiradas de documento de circulação interna da SEE, cedido pela equipe de Língua Portuguesa da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

[...] somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola. Todas as outras são ignoradas. É o que mostram os resultados de leitura de nossos alunos em diversos exames, como o ENEM, SARESP, SAEB, PISA, tidos como altamente insuficientes para a leitura cidadã numa sociedade urbana e globalizada, altamente letrada, como a atual.¹⁸

Segundo Rojo, as práticas de leitura realizadas no meio escolar possibilitam que os alunos desenvolvam apenas uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade abrangente; são aquelas que, por meio de um efeito bumerangue, retornam para a própria escola no atendimento das capacidades que ela entende como apropriadas para a continuidade dos estudos, ou seja, “de repetir, de revozear falas e textos de autor(idade) – escolar, científica – que devem ser entendidos e memorizados para que o currículo se cumpra”. Em outras palavras, as práticas de leitura tornam-se *lineares e literais*, limitando-se à localização de informações explícitas no texto e “de sua repetição ou cópia em respostas de questionários, orais ou escritos”.¹⁹

Dadas as especificidades do gênero literário, visto que é fenômeno lingüístico e artístico, detemo-nos particularmente na análise dos resultados das avaliações externas relativas a este gênero²⁰ e nos deparamos com uma prática em sala de aula que tem desconsiderado tais especificidades. O texto literário solicita, para o alcance de sua compreensão e fruição, o reconhecimento de que há nele uma elaboração artística e um

18 ROJO, 2006.

19 ROJO, 2004.

20 SÃO PAULO, 2005. De acordo com o Sumário Executivo do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo – Saresp 2005, na 8ª série do Ensino Fundamental, somente os alunos que alcançaram o nível 3 na escala de proficiência em leitura conseguiram reconhecer elementos organizacionais e estruturais no poema. Apenas conseguiram localizar informações explícitas e reconhecer os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos semânticos e estilísticos no poema aqueles que alcançaram o nível 4. Inferir informação implícita e reconhecer o tema no poema só foi possível para os alunos que alcançaram o nível 5, o mais alto da escala.

caráter humanizante a ser experienciados. Mas por que é tão importante esta experiência para o aluno?

Podemos compreender o processo humanizante pelas palavras de Antonio Candido²¹, que o entende como a recuperação dos traços considerados essenciais ao homem: “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor”.²²

Anatol Rosenfeld nos dá o caminho para a compreensão da relevância que é para o ser humano poder fruir a partir de uma elaboração artística, quando nos revela que “a maneira pela qual é comunicado o mundo imaginário pressupõe certa atitude em face deste mundo ou, contrariamente, a atitude exprime-se em certa maneira de comunicar”.²³

Parafraseando Rosenfeld e, ao mesmo tempo, interpretando suas palavras na perspectiva do leitor, defendemos a idéia de que, à maneira pela qual nos apropriamos do mundo imaginário comunicado pelos diferentes gêneros literários (e diferentes linguagens), corresponde uma certa atitude compreensiva em face das experiências a que somos expostos, ou seja, quanto maior o acesso aos variados fenômenos literários e seus modos característicos de representação do mundo, bem como a exposição às diferentes linguagens artísticas e às formas de recepção que cada uma delas suscita, maior será o nosso repertório de referências e mais abrangente a nossa flexibilidade em relação a diferentes óticas para pensar o mundo e interagir com ele nas relações humanas que se estabelecem.

²¹ CANDIDO, 1995, p. 17.

²² Ibid.

²³ ROSENFELD, 1994, p. 17.

Na perspectiva de uma abordagem sócio-interacionista²⁴, podemos concluir que as diferentes linguagens (lembrando que, no interior de uma delas, residem os diferentes gêneros literários) confrontam-se nas práticas sociais e na história e fazem com que a circulação de sentidos produza formas sensoriais e cognitivas diferenciadas, ou seja, o ser humano cria o seu ambiente e ao mesmo tempo reage a ele, produzindo novas formas de consciência.²⁵

Depois da necessária digressão para compreender um pouco das especificidades do gênero literário e sua relevância na formação do aluno, voltemos a refletir sobre as práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula e nos perguntemos: como é possível apropriar-se do fenômeno literário, na riqueza de experiências que ele pode proporcionar, com práticas de leitura *lineares e literais* que se limitam a atividades elementares para a compreensão do texto?

Como já dissemos, a profusão destas práticas revelou-se no desempenho dos alunos nas avaliações externas. Por esse motivo, a partir da análise destes resultados, e orientada pela concepção de que “as práticas sociais de uso da língua devem receber destaque na orientação do trabalho escolar, em razão do valor social e histórico que têm em nossa sociedade”²⁶, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE) implantou, a partir de 2004, dentro de um programa de ações de fortalecimento da escola pública, vários projetos e ações de formação para professores (de Ensino Fundamental e Médio) com enfoque nas práticas de leitura e de escrita nos diferentes gêneros.

Entre estas ações, implantou, em 2005, o Programa de Enriquecimento Curricular, que instituíra duas medidas: a possibilidade de formação de turmas de recuperação paralela

²⁴Para saber mais sobre a teoria sociohistórica, elaborada por Vygotsky, cf. REGO, 1995.

²⁵ REGO, 1995, p. 34.

²⁶ BRASIL, 2006, p. 34.

nas escolas²⁷ e a inclusão de uma aula semanal na matriz curricular do Ensino Fundamental para práticas de leitura. Esta última desencadeou um projeto denominado Hora da Leitura.

A instauração de uma aula dedicada à leitura

A idéia de implementar o projeto Hora da Leitura nas escolas da rede estadual surgiu no primeiro semestre de 2004, quando os relatórios estatísticos acerca dos resultados de rendimento escolar dos alunos do Ensino Fundamental indicaram índices de acerto preocupantes na prova de compreensão leitora.

Estudos analíticos destes relatórios revelaram que, embora a escola já reconhecesse a necessidade de um trabalho com a diversidade de gêneros para a formação de um leitor autônomo e competente, a sua prática estava centrada no desenvolvimento de atividades relacionadas aos procedimentos mais elementares de leitura em detrimento daquelas capazes de mobilizar habilidades e competências leitoras mais complexas.²⁸

Foi de posse deste estudo analítico, portanto, que a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE) desencadeou uma série de ações (fomento às bibliotecas escolares, formação para professores, descentralização de recursos para o desenvolvimento de projetos de leitura na escola, divulgação de experiências de sucesso, olimpíadas de leitura, premiações) e, entre elas, a implementação de um projeto denominado Hora da Leitura voltado para todos os alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais no ano de 2005.

²⁷ Pra saber mais, cf. Resolução SE 16/2005. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/16_05.htm. Acesso em: 2 fev. 2008.

²⁸ Informações retiradas de documento de circulação interna da SEE, cedido pela equipe de Língua Portuguesa da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

A regulamentação do projeto

A Hora da Leitura está inserida no Programa de Enriquecimento Curricular regulamentado pela *Resolução SE 16/2005*²⁹ da Secretaria da Educação. No corpo da referida resolução, estão declaradas as motivações bem como o caráter do projeto de leitura.

O Secretário de Educação, considerando que:

- as aulas de enriquecimento curricular representam relevante contribuição para o aprofundamento da compreensão do mundo da cultura e para a afirmação dos valores voltados ao convívio social, ético e solidário,
- o desenvolvimento das competências de leitura e escrita insere-se como prioridade no contexto da política educacional desta Secretaria, uma vez que estas competências constituem-se como instrumentos essenciais à participação cidadã numa sociedade letrada,
- a prática da leitura compreensiva requer a ampliação e a reorganização dos espaços pedagógicos da escola, resolve:

Artigo 1º. As escolas que mantêm ensino fundamental, com dois turnos diurnos, incluirão na jornada escolar aulas complementares de enriquecimento curricular, além das já previstas nas respectivas matrizes curriculares.

Com esta Resolução foi instituído, portanto, um projeto de leitura cuja finalidade era ampliar as possibilidades de leitura compreensiva com práticas complementares para além das disciplinas constantes da matriz curricular³⁰, incluindo neste grupo a Língua

²⁹ Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/16_05.htm> Acesso em: 2 fev. 2008.

³⁰ A matriz curricular organiza as áreas do conhecimento bem como as diferentes disciplinas do currículo de um determinado nível de ensino e atribui a elas o número de aulas diárias, semanais e anuais. No ano de 2005, o Ciclo II do Ensino Fundamental da rede estadual funcionava com uma matriz de 25 aulas semanais em cada período.

Portuguesa, tradicionalmente responsável pelo desenvolvimento das habilidades e competências relacionadas à língua materna.

O texto da Resolução indica a abrangência do projeto, apontando para a possibilidade de que se desenvolvam práticas de leitura com os diferentes gêneros textuais.

Artigo 3º. O projeto de leitura visa enfatizar a leitura de textos representativos dos diferentes gêneros textuais, conferindo tratamento sistematizado a estratégias e atividades, capazes de estimular e orientar o aluno.³¹

O caráter de atividade complementar³² na matriz horária do Ensino Fundamental também está indicado no texto da Resolução, que, além disso, determina a frequência das aulas e o nível de ensino a que se referem as ações de enriquecimento curricular.

O projeto de leitura, embora não conste da matriz curricular, integra a proposta pedagógica da escola e compõe a carga horária de todas as classes de 5ª a 8ª séries, com uma aula semanal por classe, dentro do período regular de aulas da classe.³³

Na medida em que a Resolução atribui ao projeto de leitura o caráter de ação complementar de enriquecimento curricular, dispõe normas para que ele seja acrescido às vinte e cinco aulas semanais que compõem a matriz semanal do Ciclo II do Ensino Fundamental, ou seja, que o projeto de leitura se constitua na vigésima sexta aula da matriz horária.

Vale ressaltar que – a despeito da especificidade da Língua Portuguesa que, por princípio, deve desenvolver um trabalho referenciado pelo desenvolvimento das

³¹ Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/16_05.htm> Acesso em: 2 fev. 2008.

³² O caráter complementar do projeto refere-se à inclusão de mais aula semanal na matriz horária do Ensino Fundamental em vigor no ano de 2005. A julgar pela sua natureza, ele é essencial, porque amplia as possibilidades do aluno em praticar a leitura para além das atividades já desenvolvidas nas demais disciplinas, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa.

³³ Ibid.

competências leitora, escritora, de fala e escuta – as atividades de compreensão leitora, de acordo com a política educacional dos últimos anos, ratificada pela proposta curricular vigente para a rede pública do Estado de São Paulo, devem constar do planejamento das diferentes disciplinas.

O contexto mais favorável para que o aluno compreenda o gênero de divulgação científica, por exemplo, está na aula de Ciências, em que o texto está sendo utilizado para o estudo de determinado tema científico sugerido pelo professor. Não há situação mais propícia para situar historicamente os empreendimentos científicos ali contidos, ou abordar alguns aspectos da recepção, produção e circulação relativos ao gênero, do que aquela que o professor de Ciências pode proporcionar.

Só por meio dela (a competência leitora e escritora) será possível concretizar a constituição das demais competências, tanto as gerais como aquelas associadas a disciplinas ou temas específicos. Para desenvolvê-la é indispensável que seja objetivo de aprendizagem de todas as disciplinas do currículo, ao longo de toda a escolaridade básica.

Por esse caráter essencial da competência de leitura e escrita para a aprendizagem dos conteúdos curriculares de todas as áreas e disciplinas, a responsabilidade por sua aprendizagem e avaliação cabe a todos os professores, que devem transformar seu trabalho em oportunidades nas quais os alunos possam aprender e consolidar o uso da Língua Portuguesa e das outras linguagens e códigos que fazem parte da cultura, bem como das formas de comunicação em cada uma delas.³⁴

A Resolução SE 16/2005, enquanto instrumento normativo, estabelece parâmetros mais gerais para a implantação de um projeto de leitura na rede estadual de ensino. A natureza do projeto – descrição, justificativa, objetivos, metodologia e avaliação – foi

³⁴ SÃO PAULO, 2008, p. 18.

matéria de um documento publicado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE).

Em que pese a possibilidade que a Resolução oferece para o trabalho com diferentes gêneros textuais, o documento inicial orienta para atividades com textos que circulam em três esferas discursivas: literária, jornalística e publicitária.

O Projeto “Hora da Leitura” é uma proposta de trabalho que visa enfatizar a leitura de diversos gêneros como os da Literatura Popular de tradição oral, os contos, as crônicas, os poemas, os textos dramáticos, as letras de músicas, as charges e tiras e outros adequados aos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental.³⁵

Ainda assim, evidencia-se a ênfase dada ao gênero literário, conforme quadro retirado do referido documento.

| Agrupamentos | Gêneros | Carga horária |
|---|----------------------|-----------------------|
| Literários (oral e escrito) Produtos: - livro de crônicas selecionadas pelos alunos, a partir de temáticas escolhidas, como: amor, família, problemas sociais etc; - coletânea de poemas selecionados pelos alunos, a partir de temáticas escolhidas, como: amor, família, problemas sociais etc; - apresentação de saraus literários; - apresentação de peças teatrais; - apresentação de festival de paródias. | Conto | Uma hora/aula semanal |
| | Crônica | |
| | Poema | |
| | Novela | |
| | Texto dramático | |
| | Músicas | |
| | Cordel | |
| Publicidade Produto: - painel com propagandas, a partir de alguns critérios de seleção, como: público-alvo, análise crítica, tipo de linguagem. | Propaganda (leitura) | |
| De imprensa Produto: - organização de um jornal falado; - apresentação de um painel com charges. | Notícia | |
| | Reportagem | |
| | Charge e tira | |

³⁵ Documento disponível em: http://cenp.edunet.sp.gov.br/Hora_leitura. Acesso em: 3 set. 2007.

No projeto inicial, a delimitação dos gêneros a ser trabalhados tinha o propósito de orientar e, ao mesmo tempo, viabilizar a implementação do projeto, uma vez que a Hora da Leitura não seria capaz de abordar eficientemente os diferentes gêneros textuais com apenas um encontro semanal.³⁶

Além disso, um projeto cujo propósito era ampliar as atividades de leitura para além das aulas de Língua Portuguesa não poderia instaurar a desarticulação e a fragmentação do ensino da língua materna, ou seja, o projeto não poderia dar margens à interpretação de que a habilidade de leitura seria desenvolvida somente na aula semanal ministrada pelo professor da Hora da Leitura, nem poderia passar a idéia de que a Língua Portuguesa, bem como as demais disciplinas, estaria dispensada da responsabilidade de promover práticas com vistas à compreensão leitora.

Verificada a necessidade de que houvesse a indicação de um recorte significativo para as práticas de leitura, a CENP, elaboradora do projeto inicial, vai buscar, nos resultados do rendimento escolar apontados pelo Saesp 2003³⁷, a indicação dos gêneros em que os alunos de Ciclo II do Ensino Fundamental demonstraram ter mais dificuldades e em que uma porcentagem significativa de alunos obteve desempenho insatisfatório nos itens da prova que testavam habilidades mais relacionadas aos gêneros que circulam nas esferas jornalística, publicitária e, sobretudo, na literária. Além disso, especifica os objetivos do projeto:

- Contribuir para a formação dos alunos, integrando-a à carga horária semanal das escolas de Ciclo II do Ensino Fundamental;

³⁶ Há uma diversidade de gêneros textuais que circulam em cada uma das esferas de atuação humana. Só para se ter uma idéia da quantidade de gêneros que podem circular na escola como objeto de ensino, vamos destacar algumas esferas que deveriam ser trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa: artístico-literária, jornalística, científica/escolar, política, publicitária, do trabalho, entre outras.

³⁷ Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

- Propiciar um intenso e sistematizado contato dos alunos com diferentes gêneros textuais, especialmente no que se refere ao ler para apreciar/fruir e para conhecer;
- Possibilitar aos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental momentos para saborear e compartilhar as idéias de autores clássicos e contemporâneos da literatura universal;
- orientar os educadores no desenvolvimento de diferentes procedimentos didáticos que seduzam os alunos para a leitura de textos.³⁸

A Hora da Leitura não é entretenimento

A Hora da Leitura nasceu como “um espaço reservado para o desenvolvimento do gosto pela leitura”³⁹. Alguns trechos da justificativa do projeto reforçam este aspecto e ainda explicitam o foco da Hora da Leitura voltado para o gênero literário.

[...] percebeu-se a necessidade de fazer um trabalho de sedução para a leitura de diferentes textos que compõem o repertório literário, as obras de autores mais consagrados e as dos autores contemporâneos, de tal forma que se perceba a riqueza dos diversos estilos e linguagens.

[...]

A nossa intenção é formar leitores, realizando um trabalho comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos de seu cotidiano para o leitor de textos mais complexos, tal como circulam socialmente na literatura.

Assim sendo, estamos propondo a Hora da Leitura, voltada especificamente para o desenvolvimento da competência de leitura de nossos alunos de maneira gostosa, lúdica, que desperte e cultive a prática e o desejo de ler.⁴⁰

³⁸ Documento disponível em: http://cenp.edunet.sp.gov.br/Hora_leitura. Acesso em: 3 set. 2007.

³⁹ Ibid.

⁴⁰ Ibid.

Entretanto, o desenvolvimento do gosto da leitura, alcançado por um trabalho de sedução, cuja elaboração envolve uma maneira gostosa e lúdica de estimular o desejo de ler postulado pelo documento, não defende a elaboração de atividades vinculadas somente ao prazer e à diversão descompromissados com a aprendizagem.

Entendida como atividade complementar de enriquecimento curricular, a Hora da Leitura não pode ser uma seqüência de atividades de leitura divorciada de um propósito pedagógico definido, com a finalidade apenas de ocupar os alunos com atividades divertidas. Ela precisa desenvolver-se em torno de um princípio organizativo que articule objetivos, escolha dos textos, metodologia, estratégias de leitura, expectativas de aprendizagem e avaliação.

Surgida com características muito focadas na sensibilização do aluno para o ato de ler, a Hora da Leitura deve estar conciliada com os objetivos da disciplina de Língua Portuguesa e, sobretudo, com os princípios e os objetivos declarados no projeto político-pedagógico da escola. De acordo com a Resolução SE 16/2005, o desempenho dos alunos no projeto de leitura deve ser considerado para a avaliação da aprendizagem.

Artigo 4º. Os avanços alcançados pelo aluno nas atividades do projeto de leitura devem ser considerados na análise do seu desempenho global e incorporados às avaliações realizadas regularmente no processo de aprendizagem.⁴¹

Acerca da avaliação, o projeto inicial recomenda que, para verificar o desempenho dos alunos na “Hora da leitura”, deve-se considerar:

- o envolvimento e a participação de cada aluno nas atividades individuais e coletivas;

⁴¹ Resolução SE 16/2005. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/16_05.htm. Acesso em: 2 fev. 2008.

- a participação dos alunos nas atividades propostas como produtos, que finalizam cada um dos trabalhos desenvolvidos.

Esses aspectos serão importantes para a avaliação global do aluno nas reuniões do Conselho de Classe e de Série.⁴²

Para ampliar a competência leitora e o repertório cultural dos alunos de maneira lúdica e prazerosa, no sentido de torná-los leitores autônomos, capazes de fruir textos literários dos mais variados matizes não somente na escola, mas em outros círculos sociais ao longo da vida, a Hora da Leitura busca fortalecer o vínculo dos alunos com o texto literário por meio de oficinas de aprendizagem em que diferentes recursos pedagógicos são utilizados: atividades permanentes, como leituras de pequenos textos trazidos pelos alunos ou pelo professor (haicais, fábulas, crônicas ou contos) para iniciar as aulas com o propósito de instaurar um ambiente favorável para a leitura; seqüências de atividades para ser desenvolvidas em quatro ou cinco aulas, que incluam, além de estratégias de leitura, articulações do texto literário com outras linguagens artísticas (música, dança, teatro e artes visuais) ou com a pesquisa em outras áreas (por exemplo, a relação entre os contos de terror e o ocultismo no século XIX); projetos semestrais para a leitura de obras extensas ou a pesquisa sobre algum autor em particular.

Os professores da Hora da Leitura

A Resolução SE 16/2005 orienta para os procedimentos de atribuição de aulas e o tipo de habilitação que o professor deve apresentar.

⁴² Disponível em: http://cenp.edunet.sp.gov.br/Hora_leitura. Acesso em: 3 set. 2007.

Artigo 5º. As aulas serão atribuídas pelo diretor da escola a docentes em exercício na unidade escolar, ou admitidos para esse fim, portadores de licenciatura plena, habilitados preferencialmente em Língua Portuguesa, nos termos da Resolução SE nº 135/2003.⁴³

O documento da CENP amplia o texto da Resolução, informando sobre o perfil dos docentes e especificando o tipo de habilitação aceita para a função. No referido documento, a descrição do perfil pede, antes de tudo, um profissional que goste de ler e que seja capaz de irradiar no aluno o gosto pela leitura; só depois discorre sobre a formação inicial esperada dos futuros professores do projeto.

A Hora da Leitura exige um professor que goste de ler qualquer gênero, que tenha o prazer de compartilhar com os alunos a magia, a fantasia, as idéias, as verdades que os autores querem revelar para seus leitores. É importante que o professor tenha sensibilidade para a literatura clássica, contemporânea e a popular. Para esse trabalho é importante que ele tenha uma boa formação acadêmica, ou em Língua Portuguesa, ou Geografia, ou História, ou Ciências, ou Arte, ou Matemática, ou Filosofia. Enfim, aquele que realmente (possa) demonstrar uma possibilidade mais fecunda com o texto.⁴⁴

Abrangência da Hora da Leitura

Em 2006, o projeto foi ampliado para as Escolas de Tempo Integral, incluindo os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. No ano de 2007, terceiro ano da implementação do projeto, havia mais de dois mil e quinhentos professores atuando na Hora da Leitura. No ano de 2008, porém, o projeto teve continuidade apenas nas Escolas de Tempo Integral Ciclo I e Ciclo II do Ensino Fundamental. Isto se deve às prioridades da

⁴³ Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/16_05.htm. Acesso em: 2 fev. 2008.

⁴⁴ Disponível em: http://cenp.edunet.sp.gov.br/Hora_leitura. Acesso em: 3 set. 2007.

política educacional da atual gestão que, para a implementação de uma nova proposta curricular, resolveu, entre outras ações, devolver ao professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental a responsabilidade de desenvolver atividades relacionadas à formação do leitor literário.⁴⁵

Ações de formação

A nossa participação junto à equipe de Língua Portuguesa da CENP permitiu-nos coordenar as ações de formação dos profissionais envolvidos no projeto Hora da Leitura, no período de 2005 até meados de 2007; por isso, o que relataremos sobre a natureza das ações de formação, bem como seu desenvolvimento, encontra-se disponível em documentos internos (*release* do projeto, pautas de reuniões internas, programação de encontros presenciais, roteiros para videoconferências) elaborados pela equipe de Língua Portuguesa, a cujos originais temos acesso nos arquivos eletrônicos da referida Coordenadoria.

Até o final de 2007, as ações de formação para os professores da Hora da Leitura aconteciam de dois modos: ações centralizadas, de responsabilidade da SEE/CENP, e descentralizadas, coordenadas pelas Diretorias Regionais de Ensino.

As ações centralizadas eram desenvolvidas por meio de videoconferências bimestrais, transmitidas da Praça da República (localidade central do prédio da SEE) para noventa Diretorias Regionais de Ensino (DEs) de todo o Estado de São Paulo (sessenta e duas localizadas no interior do Estado e vinte e oito na Grande São Paulo). Eram

⁴⁵ Para saber mais sobre as prioridades da política educacional da Secretaria de Estado da Educação (SEE) para o ano de 2008, acesse <<<http://educacao.sp.gov.br>>>. Acesso em: 2 abr. 2008.

convocados⁴⁶ para assistir às videoconferências do Projeto Hora da Leitura um assistente técnico-pedagógico (responsável pelo projeto em cada uma das Diretorias de Ensino) e um professor da Hora da Leitura de cada escola de Ciclo II do Ensino Fundamental da DE.

Além das videoconferências, a CENP promovia encontros presenciais semestrais com os assistentes técnico-pedagógicos para subsidiar as ações nas Diretorias de Ensino. Havia, ainda, a publicação periódica de artigos sobre leitura e literatura, de textos relativos às palestras proferidas nos encontros presenciais, temas abordados nas videoconferências e também sugestões de atividades na página dedicada à Hora da Leitura no *site* da CENP.⁴⁷

As ações descentralizadas eram desenvolvidas pelos assistentes técnico-pedagógicos, nas Diretorias Regionais de Ensino, por meio de orientações técnicas, no sentido de implementar o projeto, acompanhar seu desenvolvimento nas escolas e promover momentos de divulgação das experiências bem-sucedidas.

Os encontros presenciais promovidos pela CENP tinham como pressuposto subsidiar as ações descentralizadas nas DEs. Por isso, eram dirigidos aos assistentes técnico-pedagógicos, e sua elaboração procurava atender às questões organizacionais da implementação do projeto nas DEs, além de aprofundar temas relacionados à teoria literária ou à formação do leitor.

As ações centralizadas desenvolvidas através de videoconferências colocavam os especialistas convidados em contato direto com os professores; por esse motivo, eram elaboradas no sentido de oferecer momentos de reflexão intercalados com atividades práticas para a sala de aula.

⁴⁶ Convocação é um recurso legal que permite a saída do funcionário público de sua dedicação principal para exercer uma outra atividade. Para a escola, a convocação permite que ela atribua as aulas do professor ausente para o professor eventual da casa. Nas ações de formação dos profissionais da educação, a convocação deve ser publicada no *Diário Oficial* do Estado com antecedência de, pelo menos, sete dias.

⁴⁷ http://cenp.edunet.sp.gov.br/Hora_leitura.

Tais videoconferências traziam como objetivo demonstrar maneiras possíveis de diversificar as atividades de leitura, motivando o professor a trabalhar com gêneros, obras ou autores disponíveis no acervo das bibliotecas escolares, e também apresentando a ele possibilidades diferenciadas de exploração da linguagem literária ou ainda da integração desta com outras linguagens (musical, teatral, cinematográfica, visual e corporal).

Com o intuito de utilizar eficientemente um meio de comunicação como a videoconferência, eram garantidos momentos de atividade presencial (coordenados pelos assistentes técnico-pedagógicos nas localidades de recepção em suas DEs) e de interação com os especialistas convidados, como é possível verificar no roteiro preparado para a videoconferência levada ao ar nos dias 8 e 9 de junho de 2005 sobre narrativas de tradição oral, com a atriz e contadora de histórias Ana Luísa Lacombe.

| VIDEOCONFERÊNCIA – dias 8 e 9 de junho de 2005 “Hora da Leitura” HORÁRIO: 10h às 12h | | |
|---|--|--|
| BLOCO 1 10h - 10h05 (05') | Abertura. CENP: Regina Resek ou Rozeli Frasca. | Dicas: Material de Apoio: 1. PowerPoint telas de 1 a 4. República 3. |
| BLOCO 2 10h05 – 10h20 (15') | 1. Apresentação da pauta do dia. 2. Por que começamos a criar histórias? 3. Diferenças entre contos, lendas, fábulas e contos de fadas. 4. Leitura da história – O jovem tigre. 5. Leitura da história – O touro e o homem. 6. Proposta de atividade local. Ana Luísa Lacombe. | Dicas: Materiais de Apoio: 2. PowerPoint telas 5. a 8. 3. PowerPoint tela 9. Antes da leitura, colocar as músicas. 4. PowerPoint tela 10. 5. PowerPoint telas 11 e 12. República 3 e Recepção. |
| BLOCO 3 10h20 – 10h35 (15') | Atividade local. | Dica: Material de Apoio: Telas 11 e 12 do PPT. República 3. |
| BLOCO 4 10h35 - 10h50 (15') | Interação. Ana Luísa Lacombe. | Dica: passar de 3 em 3 DEs. Depois de 3, Ana Luísa comenta. República 3. |
| BLOCO 5 10h50 – 11h (10') | 1. Reflexões sobre sabedoria e inteligência e sabedoria popular. 2. Proposta de atividade de contação de histórias de experiências pessoais que envolveram aprendizagem e transformação. Ana Luísa Lacombe. | Dicas: Materiais de Apoio: 1. PowerPoint telas de 13 a 16. 2. PowerPoint tela 17. República 3. |
| BLOCO 6 11h – 11h15 (15') | Atividade local. | Dica: Material de Apoio: Tela 17 do PPT. República 3. |
| BLOCO 7 11h15 - 11h30 (15') | Interação. Ana Luísa Lacombe. | Dica: Passar de 3 em 3 DEs. Depois de 3, Ana Luísa comenta. República 3. |
| BLOCO 8 11h30 - 11h50 (20') | 1. Recursos para contação de histórias. 2. Leitura da história Nasrín. Ana Luísa Lacombe. | Dicas: Materiais de Apoio: 1. PowerPoint telas de 18 a 32. 2. PowerPoint tela 33. Antes da leitura, colocar as músicas. República 3 e Recepção. |

Uma vez que, pelas características da videoconferência enquanto meio de comunicação a distância, não era possível fazer abordagens mais aprofundadas sobre o tema, os especialistas convidados organizavam suas falas de modo a estimular os professores a conhecer mais sobre o assunto, sugerindo leituras de outras obras do mesmo gênero ou autor como também livros ou artigos de cunho teórico sobre leitura e literatura. A indicação bibliográfica feita pelos especialistas, bem como artigos escritos por eles e outros escritos pela própria equipe da CENP, eram disponibilizados no *site* desta Coordenadoria no portal da Secretaria da Educação.⁴⁸

A experiência de coordenar uma oficina de leitura de textos literários, com a utilização de jogos de improvisação teatral em um dos encontros presenciais com os assistentes técnico-pedagógicos das Diretorias Regionais de Ensino, foi o que nos revelou a riqueza de possibilidades de exploração das linguagens teatral e literária que a atividade promovia e o que nos motivou para a elaboração do objeto deste pesquisa: um experimento com os professores da Hora da Leitura.

Nesta oficina com os profissionais das Diretorias de Ensino, utilizamos jogos de improvisação teatral como meio de investigação e apreensão do fenômeno literário. Nosso objetivo era o de criar condições para que o grupo experienciasse diferentes possibilidades de apresentar o texto literário ao aluno, a partir de uma atividade lúdica (com objetivos bem focados) e que permitisse a participação de todos os integrantes.

Como já foi dito, o propósito dos encontros presenciais coordenados pela CENP era subsidiar as ações descentralizadas das Diretorias Regionais de Ensino. Uma das orientações da CENP voltava-se para a elaboração do plano de ação das DEs para a

⁴⁸ <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/Hora_leitura>>. Acesso em: 3 fev. 2008.

implementação do projeto nas escolas sob sua jurisdição. Este plano deveria contemplar ações para: 1. orientar as escolas na reorganização de seus espaços pedagógicos, otimizando os acervos já existentes nas bibliotecas escolares e os acervos enviados pela SEE, vinculados aos programas de leitura; 2. socializar as experiências bem-sucedidas em projetos de leitura e escrita das escolas de sua região; 3. orientar as escolas para a necessidade de articulação entre o trabalho do professor da Hora da Leitura com o dos demais professores das diferentes áreas do currículo; 4. orientar tecnicamente os professores no sentido de cultivar o gosto pelo prazer estético dos textos literários, discutir com bases teóricas a leitura como compreensão e propor situações diferenciadas de leitura (roda de leitura, leitura expressiva, jogos improvisacionais com textos, entre outras).

Além das avaliações feitas pelos participantes acerca das videoconferências e dos encontros presenciais coordenados pela CENP, não há um registro formal que avalie e dê pistas de como ocorreu a implementação do projeto na sala de aula.

Portanto, para que pudéssemos compreender melhor a utilização de práticas teatrais na Hora da Leitura e, a partir desta compreensão, pudéssemos elaborar um experimento com um grupo de professores dedicados a esse projeto, fomos buscar no testemunho do professor o material necessário para que pudéssemos compreender em que medida práticas de leitura foram integradas a práticas teatrais e com que expectativas de aprendizagem estas últimas foram inseridas na Hora da Leitura.

O resultado desta busca compõe o texto do capítulo dois desta dissertação.

II – Quando no plano de aula está escrito “dramatização⁴⁹”, leia-se...

A nossa pesquisa, como ressaltado anteriormente, foi motivada pelo fato de existir uma parcela significativa de professores de Língua Portuguesa que desenvolvem práticas teatrais em suas aulas no Ciclo II do Ensino Fundamental. Entre estes profissionais, há especialmente um grupo que se utiliza desta estratégia para as seqüências de atividades de leitura que desenvolve com seus alunos. Referimo-nos aos professores que estão imbuídos de implementar o projeto Hora da Leitura nas escolas de Ensino Fundamental, ou seja, professores que, no processo de atribuição de aulas (que acontece no início de cada ano letivo), escolhem trabalhar com um projeto inserido em um programa de enriquecimento curricular da rede de escolas públicas do Estado de São Paulo, cuja proposta envolve a formação do leitor literário.

Este grupo, motivado pelos propósitos da Hora da Leitura de “propiciar um intenso e sistematizado contato dos alunos com o gênero literário, especialmente no que se refere ao ler para apreciar/fruir de forma lúdica e prazerosa”, tem incluído práticas teatrais nas suas estratégias.

Portanto, para que pudéssemos compreender melhor o desenvolvimento destas práticas teatrais na Hora da Leitura – com que regularidade elas são incorporadas às aulas de leitura, o que é trabalhado nas aulas que envolvem práticas teatrais, como e com que expectativas de aprendizagem são desenvolvidas tais práticas –, optamos por organizar um questionário de pesquisa e obter, da elaboração escrita dos professores, a resposta a essas questões. O resultado desta pesquisa compõe o texto deste capítulo.

⁴⁹ Neste capítulo, utilizaremos o termo “dramatização” sempre que nos referirmos à definição que os próprios professores atribuíram, nas respostas ao questionário, à prática teatral que desenvolvem com seus alunos.

Elaboração e aplicação dos questionários

O questionário foi organizado de modo que, no primeiro bloco de perguntas, pudéssemos obter informações sobre o professor: sua situação funcional (tipo de vínculo que ele tem com o Estado, tempo de magistério, sua licenciatura ou habilitação, número de aulas semanais) e também seu conhecimento a respeito dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. No segundo bloco, todas as perguntas estão relacionadas à inserção das práticas teatrais em suas aulas: natureza das atividades, número de alunos envolvidos, formas de registro, motivação para o desenvolvimento de tais práticas, objetivos, regularidade, gêneros textuais trabalhados nas práticas teatrais, quando e com que expectativas de aprendizagem elas são utilizadas, busca de subsídios para a elaboração destas atividades.

O questionário aplicado aos professores da Diretoria Regional de Ensino da Capital – Leste 3 oferecia múltiplas escolhas em grande parte das questões. O professor deveria, apenas, assinalar a resposta considerada a mais adequada e, a cada conjunto de questões, ele poderia complementar a sua resposta em um espaço reservado para comentários. Ao analisar os questionários respondidos, percebemos que este modelo induzia os professores a algumas respostas. Então, para a aplicação dos questionários nas Diretorias Leste 4 e São João da Boa Vista, reformulamos as questões para que as respostas fossem elaboradas pelo próprio professor.

A aplicação foi feita, primeiramente, aos professores da Diretoria Regional de Ensino da Capital – Leste 3 após uma orientação técnica⁵⁰ desenvolvida na própria Diretoria de Ensino.

⁵⁰ Termo utilizado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e pelas Diretorias Regionais de Ensino para identificar encontros de formação pontuais de curta duração, em que se discutem encaminhamentos para a implementação de projetos (organização, desenvolvimento, formas de avaliação etc.) ou, ainda, oficinas relacionadas a algum componente curricular.

Aplicamos o questionário ao grupo da Leste 4 no dia do experimento de oito horas que forneceu elementos para a análise que compõe o texto do Capítulo 4. Na ocasião, solicitamos a todos os professores que respondessem o questionário ao longo do dia.

Para o grupo de professores da Diretoria Regional de Ensino de São João da Boa Vista, contamos com a colaboração da Diretoria de Ensino, que conseguiu coletar informações de treze professores que costumam desenvolver práticas teatrais em suas aulas.

Análise das informações obtidas

A aplicação nas três Diretorias de Ensino resultou em quarenta e um questionários respondidos pelos professores da Hora da Leitura, dos quais apenas nove são titulares de cargo (concursados), trinta deles têm mais de cinco anos no magistério e quarenta possuem habilitação em Língua Portuguesa (um possui licenciatura em Pedagogia⁵¹).

As informações obtidas acerca de uma outra habilitação ou licenciatura chamaram a atenção. Em geral, os professores de Língua Portuguesa possuem mais de uma habilitação devido à natureza e organização curricular dos cursos de Letras. A maior oferta nos cursos de Letras, sobretudo nas instituições particulares de ensino superior, é a Língua Inglesa⁵² e, portanto, a segunda habilitação costumava recair sobre a Língua Inglesa.

Entre os professores da Diretoria de Ensino de São João da Boa Vista, a resposta esperada se confirmou: dos treze professores que responderam ao questionário, três têm licenciatura com habilitação para lecionar Língua Portuguesa e Língua Inglesa e um apresenta duas licenciaturas, uma em Língua Portuguesa e uma em Pedagogia.

⁵¹ No capítulo anterior, informamos sobre os critérios que permitem a atribuição da Hora da Leitura para outras licenciaturas ou habilitações.

⁵² Mais recentemente, houve uma grande expansão de oferta para cursos de licenciaturas da Língua Espanhola.

No entanto, entre os professores da Zona Leste da Capital de São Paulo, o cenário é diferente. Entre os vinte e oito professores que responderam ao questionário, treze declararam outra habilitação ou licenciatura. Entre eles, nove atuam na área de Linguagens e Códigos – um acumula dedicação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola – e oito ministram aulas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa (destes, um possui a terceira habilitação – Língua Espanhola – e um possui licenciatura em Arte); dois declararam atuar em duas áreas do conhecimento, ou seja, ministram aulas de Língua Portuguesa e Filosofia. Outros dois são professores de Língua Portuguesa e pedagogos.

Esta informação é muito significativa em termos de dedicação porque sinaliza uma agenda de trabalho em que o professor, para cumprir o número de aulas semanais, provavelmente se desloca para diferentes espaços (atuação em mais de uma escola), o que dificulta o envolvimento deste profissional com o projeto político-pedagógico da escola, bem como a construção do sentido de pertencimento com relação à escola e à comunidade. Além disso, o professor que ministra aulas de duas ou mais disciplinas cumpre uma rotina de tarefas (preparação de aulas, correção de atividades, elaboração e correção de avaliações, registros, participação em reuniões) bastante diferenciada para cada uma das dedicações. Diante deste cenário, é bem provável que este profissional, em face a tantas atribuições, abdique, justamente, de momentos dedicados à sua própria formação.

Um outro aspecto importante a ressaltar é que há um quadro de titulares de cargo proporcionalmente maior na Diretoria de Ensino do interior em relação às duas Diretorias da Zona Leste da Capital, o que nos faz concluir que o grupo de professores da capital enfrenta uma instabilidade de vínculo com a rede estadual muito maior do que aquela

enfrentada pelos profissionais do interior. Esta vulnerabilidade pode motivá-lo a procurar outras licenciaturas ou habilitações como um meio preventivo contra o desemprego.⁵³

Toda a investigação que repousa sobre a prática destes professores nas escolas públicas não pode prescindir da análise sobre as relações que se estabelecem entre o profissional e a sua dedicação na formação de jovens e crianças, na perspectiva de que estas passam necessariamente pelo contexto sócio-histórico em que este cidadão está inserido. As alterações de política educacional afetam-no como profissional da educação e como pessoa que precisa manter minimamente o seu padrão de vida e subsistência, seja ele qual for.

Isto posto, lembramos que a Hora da Leitura é mais um projeto que entrou para o currículo da escola de Ensino Fundamental e que, a despeito do que dispõem a Resolução SE 16/2005 e o documento inicial publicado pela CENP, sobre o perfil esperado do professor da Hora da Leitura⁵⁴, há uma grande probabilidade de que haja entre eles aqueles que não sejam leitores competentes do texto literário.

Retomando a descrição dos dados obtidos nos questionários, perguntado sobre o número de aulas semanais, as respostas distribuíram-se nas alternativas conforme demonstrado no quadro a seguir.

| Nº de aulas semanais | S. João da Boa Vista | Leste 3 e 4 | Total |
|-----------------------------|-----------------------------|--------------------|--------------|
| Menos de 20 aulas | 3 | 14 | 17 |
| Entre 21 e 32 aulas | 7 | 9 | 16 |
| 33 ou mais aulas | 3 | 5 | 8 |
| Total de professores | 13 | 28 | 41 |

O quadro mostra uma distribuição que só vem confirmar o número reduzido de professores titulares de cargo atuando no projeto. Aqueles que declararam menos de 20

⁵³ É muito significativo o fato de que outras habilitações ou licenciaturas que o professor de Língua Portuguesa possui recaiam sobre disciplinas que conquistaram espaço na matriz curricular do Ensino Fundamental (Arte, no Ciclo I), do Ensino Médio (Filosofia) e nas Escolas de Tempo Integral (Língua Espanhola) nos últimos cinco anos.

⁵⁴ Vide capítulo anterior.

aulas são professores não concursados, visto que este número de aulas não compõe um cargo. Este fato contribui para a grande rotatividade de profissionais atuantes na Hora da Leitura que, a cada ano, vai contar com novos profissionais. Tal situação dificulta a implementação de ações de formação, que se transformam em um eterno recomeçar.

Para completar o perfil dos professores, quisemos saber se eles já tinham lido os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*.

| Você já leu os PCN? | Ensino Fundamental | Ensino Médio |
|--|---------------------------|---------------------|
| Sim, Língua Portuguesa | 30 | 26 |
| Sim, Língua Portuguesa e Arte | 11 | 3 |
| Sim, toda a área de Linguagens e Códigos | - | 7 |
| Não | - | 5 |
| Total de professores | 41 | 41 |

A importância desta informação firmava-se pela necessidade de saber sobre a leitura prévia dos PCN para a elaboração e o desenvolvimento do experimento, já que promoveríamos a articulação entre duas linguagens. Por isso, àqueles professores que responderam ao questionário no mesmo dia do experimento, perguntamos sobre tal leitura no início dos trabalhos.

Para o bloco seguinte, analisaremos a resposta de trinta professores, uma vez que onze deles declararam não utilizar práticas teatrais nas suas aulas.

Motivações que justificam o desenvolvimento de práticas teatrais

No registro dos professores em seus diários de classe, encontramos muitos conceitos e expressões que identificam o desenvolvimento de práticas teatrais (dramatização, expressão dramática, teatro, representação, apresentação e produção, leitura expressiva,

leitura dramatizada, fazendo teatro, atuação, apresentação teatral, transposição para a prática teatral, encenação de peça, expressão corporal, aula de encenação, mímica, transformação em peça teatral, dublagem, quadro vivo etc.), mas o que cada uma delas significa? Qual é a natureza destas atividades? Como são desenvolvidas? Com que objetivos e com quais expectativas de aprendizagem?

A partir da análise qualitativa dos dados coletados na pesquisa, pretendemos sugerir algumas pistas para uma possível compreensão das motivações que justificam o desenvolvimento de práticas teatrais pelos professores de Língua Portuguesa que atuam na Hora da Leitura.

A inclusão de práticas teatrais na Hora da Leitura

Perguntados sobre a regularidade das atividades teatrais em suas aulas, alguns professores declararam desenvolvê-las uma vez por bimestre; outros, uma vez por semestre; e outros, ainda, afirmaram desenvolvê-las uma vez por ano. Há um grupo, entretanto, que declarou utilizar práticas teatrais em aulas de leitura “em algum momento, se o texto conduzir para este tipo de prática”.

Questionados sobre quais gêneros podem ser trabalhados a partir de práticas teatrais, metade do grupo respondeu “todos os gêneros textuais”, cinco professores responderam “todos os gêneros literários”, seis responderam “narrativos ou dramáticos” e quatro responderam “dramático”. Na resposta sobre o desenvolvimento das atividades, no entanto, percebemos que todos, sem exceção, citam experiências apenas com textos dramáticos ou narrativos adaptados para a cena.

Encontramos as mais variadas justificativas para a inserção de práticas teatrais na Hora da Leitura. Alguns professores referem-se ao gosto dos alunos por esta prática e à

condição que ela propicia para o desenvolvimento de habilidades de leitura. Outros atribuem o fato de optarem pela articulação das práticas teatrais com as atividades de leitura ao gosto pelo teatro que eles próprios cultivam.

Um grupo de professores manifestou a preocupação com o desenvolvimento pessoal dos alunos no que se refere à sua inserção social no meio escolar. Este grupo levantou questões como auto-estima, espaços de participação, socialização com os colegas, fortalecimento ou criação de vínculos entre professor e aluno, desenvolvimento de valores e atitudes para com o outro.

[Utilizei práticas teatrais] para que houvesse mais participação dos alunos. Mostrar as habilidades dos mesmos. (Profa. Marineide Gomes da Silva Gama)

[...] para que o aluno adquira desenvoltura, pratique leitura ao se envolver com o trabalho e se socialize cada vez mais com os colegas. (Profa. Miriam Binatti)

[...] para maior desenvoltura e participação dos alunos. (Profa. Tatiana Iglesias Gumieri)

[...] porque o teatro é uma arte que eleva a auto-estima do aluno, permitindo que ele seja o protagonista através da leitura e do entendimento dos textos. (Profa. Juliana Estevam Ferreira)

[...] porque é um meio de “angariar” a confiança e conseqüentemente um maior interesse dos alunos. As aulas também são fundamentais para o respeito uns com os outros e uma elevada melhora no comportamento. (Profa. Regina Dutra Corali)

Outro grupo compreende a inserção das práticas teatrais como estratégia eficiente para as aulas de leitura porque o gosto pela atuação irradia o gosto pela leitura, o teatro instiga a criatividade, o aluno experimenta o prazer de aprender e permite ao aluno apurar o seu “olhar” sobre o mundo.

[Utilizo práticas teatrais] para enriquecer as aulas e instigar os alunos (despertar o gosto pela leitura). (Profa. Gersivânia Santos Brito)

[...] torna-se mais fácil o entendimento e o aprendizado. Quando o alunado faz na prática o texto, vivenciando as personagens, tem um outro ‘olhar’ de mundo e valores. (Profa. Adriana C. Costa Casagrande)

Todas as vezes que trabalhamos com teatro, percebemos que os alunos se soltam mais e também melhoram a oralidade, possibilitando a estes vivenciar de forma diferenciada as informações recebidas em sala de aula. O teatro aproxima os envolvidos, estimula a criatividade e auxilia na assimilação da matéria de forma prazerosa e distinta daquela à qual os alunos estão acostumados no rotineiro convívio escolar. (Profa. Sylvania Ribeiro Mafra)

Gosto muito de teatro. Acredito que o aluno que faz uma leitura mais profunda do texto, entende melhor. Ao fazer um teatro, o aluno tem que fazer essa leitura, por isso entende melhor o texto. [...] Vou plagiar uma frase de Flávio Império: "Depois de fazer teatro e ter que vestir uma realidade, quando você vê a realidade, não consegue se desprender completamente dela". (Prof. Ageu Rivair de Carvalho Cândido)

Uma professora revelou a sua preocupação em tornar as aulas mais atraentes para alunos que “esperavam mais que leitura” em suas aulas. Outra encontrou na leitura expressiva que ela faz para seus alunos uma forma de atraí-los para a aula e, ao mesmo tempo, uma satisfação pessoal.

Por ser uma metodologia mais descontraída. O aluno da Hora da Leitura não espera somente ler neste período de aula e, por sua vez, o professor, por ter apenas uma aula, tem que fazer algo que torne a Hora da Leitura uma aula prazerosa, onde o aluno participe. (Profa. Ana Paula Leme de Carvalho)

Bom, eu adoro dramatizar, acho que com a Hora da Leitura tudo se encaixou. Comecei nas aulas mudando de voz nas leituras entre um e outro personagem. Percebi que os alunos gostavam daquele suspense que fazia durante as leituras... Daí pra frente, só fui “realçando o sabor” de cada história e começamos a fazer trocas de leitura ... até chegarmos ao teatro. (Profa. Alessandra Cristina Alves Rodrigues)

Dois depoimentos são contrapontos um do outro. O primeiro entende a apresentação em eventos escolares como um bom motivo para desenvolver “algo diferente” com os alunos. O segundo ressalta o fato de que há um ato de leitura que se evidencia na cena, uma vez que ela traz a compreensão do grupo sobre o texto.

[Utilizo práticas teatrais] para fazer algo diferente com os alunos para as Feiras Culturais das escolas. (Profa. Adelina Máximo Fonseca)

[...] por desenvolver o interesse da classe toda. O contato do aluno com o teatro traz a concretização da abstração (do texto), é uma reflexão, uma experimentação, o teatro é mais uma ferramenta a ser usada em favor da leitura. (Profa. Joyce Siqueira)

A motivação para o desenvolvimento de práticas teatrais na Hora da Leitura

Praticamente metade dos professores declarou que a motivação para que eles tivessem incluído práticas teatrais em suas aulas foi o próprio aluno porque “eles participam bastante”, “gostam de brincar”, “eles se desenvolvem”, “eles se interessam”. Duas professoras referiram-se a algum projeto específico, alegando que “o escritor remete a

O uso do lúdico para ensinar a arte. Através da linguagem teatral, a classe vive uma experiência gratificante, em que cada um é capaz de criar seu próprio espaço, preenchendo-o com seus conhecimentos e habilidades de forma adequada. (Profa. Sylvania Ribeiro Mafra)

Três depoimentos, no entanto, chamaram a atenção porque demonstram três experiências distintas. O primeiro revela que a motivação veio da necessidade de buscar subsídios para a atuação em um projeto novo e que estes foram encontrados em ação de formação em serviço promovido pela Diretoria de Ensino.

A necessidade. Em 2005, quando foi incluída a Hora da Leitura, só peguei essas aulas. E sempre fui muito preocupada com a educação, sempre gostei de dar aulas interessantes que despertem no aluno a vontade de “querer mais”. Na primeira capacitação que tive na D.E. foi-nos apresentado um conto lindo (O Violino Cigano – de Regina Machado). Cheguei em casa apaixonada. Lia e relia porque queria contar para meus alunos ao invés de lê-lo. Foi demais! A dramatização foi ótima, sentia isto no rostinho de meus alunos... (Profa. Alessandra Cristina Alves Rodrigues)

Esta informação nos remete ao início do projeto Hora da Leitura, quando os professores assumiam as aulas e imediatamente entravam em sala de aula sem tempo para a apropriação dos conceitos básicos que orientam o referido projeto. Algumas Diretorias de Ensino, mais organizadas e constituídas por uma equipe mais experiente, promoveram uma corrida contra o tempo para fornecer subsídios e orientar os seus profissionais. Outras, no entanto, precisaram aguardar as orientações dos órgãos centrais.

O segundo depoimento ressalta a importância da formação inicial, oportunizando o conhecimento de diferentes práticas; o terceiro declara que sua motivação vem da experiência pessoal, que lhe forneceu ferramentas para constituir uma personalidade ousada que não se amedronta em empreender novas práticas.

Minha formação na graduação foi diferenciada e me deu oportunidade de conhecer diferentes práticas que pudessem facilitar o processo ensino-aprendizagem dos alunos e que pudessem ser variadas, não caindo na mesmice da prática do giz-lousa-saliva. (Profa. Mônica Ferreira Batista)

O que me incentivou a trabalhar tais práticas foi esta minha mania de ousar, de acreditar que a educação se faz de maneira diferenciada e que nossos alunos não têm hábito de leitura, e para despertar este interesse tinha de ser da forma que eles gostam. (Profa. Izabel C. A. de Souza Prates)

O desenvolvimento das práticas teatrais na Hora da Leitura

A participação dos alunos no desenvolvimento de práticas teatrais é grande, segundo a maioria das respostas dos professores ao questionário. Todos ou quase todos os alunos participam, embora somente alguns atuem, enquanto os demais se encarregam de outros aspectos da montagem (cenário, figurino etc.). Um grupo de respostas citou a existência de elencos formados por alunos interessados ou desinibidos. Apenas quatro professores afirmaram alternar as funções de ator e espectador entre os alunos.

A maioria dos professores desenvolve as atividades a partir de um mesmo modelo de seqüência. Primeiramente a apresentação do(s) texto(s) aos alunos; em seguida, muitas leituras com eles, até que o grupo sintam-se “à vontade com o tema” para, depois, ensaiar e, finalmente, “dramatizar”.

Todos os professores partem primeiramente da leitura. A maioria apresenta o texto que será dramatizado; poucos permitem que o aluno escolha o texto que deseja “dramatizar” a partir de uma seleção prévia de textos. Alguns sugerem nas suas respostas que, antes dos ensaios, há uma seleção dos atores.

Não é fácil. Com uma aula semanal é quase impossível e o resultado bem demorado. Costumo, após as várias leituras, distribuir o texto e ir observando as habilidades de cada um. Quando os alunos já estão familiarizados com o texto, vou distribuindo as atividades, claro que eles podem escolher, indicar, colaborar. (Profa. Luciana Madeira Tente)

Depois de uma encenação em sala de aula, reservo algumas horas semanais para ensaiar a peça teatral com as crianças envolvidas como personagens. Outros grupos trabalham com o cenário; após algumas orientações, passam a desenvolver essas atividades como lição de casa. (Profa. Regina Dutra Corali)

Algumas respostas sugerem um possível trabalho com leitura como provocação para o debate sobre um tema que pode ser levado à cena, embora duas delas não dêem pistas de como as atividades são desenvolvidas. Entre estas, há um grupo de respostas que deixa a entender que não há qualquer intervenção crítica do professor no processo de criação.

Trabalhar o tema em sala de aula. Depois pedir para que os alunos façam apresentação em sala. (Profa. Marineide Gomes da Silva Gama)

Costumo desenvolver sempre em grupo, deixando que eles escolham o que irão apresentar através dos textos lidos. [...] O texto é criado de forma coletiva e aos poucos as barreiras são ultrapassadas, começa a fluir intensamente até chegar no roteiro final. (Profa. Sylvania Ribeiro Mafra)

Os alunos pegam o tema e o desenvolvem livremente. (Profa. Camila Cíntia de Paula)

[Desenvolvo as atividades] montando grupos e dando a liberdade para cada um construir os seus textos e desenvolver como achar melhor. (Profa. Adelina Máximo Fonseca)

Apenas um depoimento traz consigo a informação de que o professor preocupa-se em alternar os papéis de atores e espectadores.

[Desenvolvo para] levá-los a interagir com o conteúdo do texto, assimilar.[...] Muitas vezes na sala de aula, as crianças em forma de círculo fazendo a platéia e assim revertendo os grupos. (Profa. Maria de Lourdes Reis Ramalho)

A pergunta sobre o desenvolvimento das práticas teatrais constava do item 6 do questionário. O item 12 do questionário retomava a questão sob um outro ponto de vista. Era perguntado ao grupo de professores em que momento da seqüência de atividades as práticas teatrais eram inseridas: no início, durante ou no final do trabalho de determinado texto.

Nas respostas encontradas no grupo das Diretorias da capital, as respostas do item 12 contradiziam aquelas encontradas no item 6. Nestas, a maioria dos professores afirmou desenvolver, primeiramente, atividades relacionadas à leitura. Somente após “muitas leituras com os alunos” é que partiam para a dramatização.

Na análise do item 12, concluímos que suas respostas foram induzidas pela construção do referido item. Nos questionários entregues aos professores das duas Diretorias de Ensino da capital, este item oferecia alternativas e pedia para que o professor apenas assinalasse.

12. Frequentemente, as práticas teatrais são utilizadas em uma seqüência de atividades

- a. no início, para
- ajudar na concentração e/ou descontração do grupo.
 - construir o sentido de pertencimento e de integração entre o grupo em atividades criativas.
 - estimular o grupo para outras leituras relacionadas ao texto que deu origem à atividade.
 - outros _____.
- b. durante, para que
- os alunos compreendam melhor o texto lido.
 - a construção de sentido aconteça a partir de diferentes formas de percepção.
 - _____.
- c. no final, para
- avaliar o nível de compreensão do grupo em relação ao texto.
 - registrar o trabalho produzido pelos alunos em sala de aula.
 - apresentar uma criação coletiva, em outra linguagem, a partir da leitura de um texto.
 - apresentar uma dramatização a partir da leitura de um texto.
 - outros _____.

Por conta disso, todos os professores assinalaram alternativas do subitem “c” e quase todos se colocaram, também, nos subitens “a” e “b”, ou seja, quase todos afirmavam envolver práticas teatrais nos três momentos de uma seqüência de atividades.

O grupo de professores da Diretoria de Ensino do interior, no entanto, respondeu à questão aberta “Em que momento de uma seqüência de atividades de leitura de um determinado texto você utiliza práticas teatrais: no início, durante ou no final? Por quê?”. O conjunto de respostas deste grupo veio confirmar as informações sobre o desenvolvimento das atividades, uma vez que apenas dois professores declararam que as práticas teatrais estão inseridas desde o início de uma seqüência de atividades, explorando leituras expressivas até chegar à encenação.

Os objetivos da Hora da Leitura e as práticas teatrais

A relação entre os objetivos da Hora da Leitura e a inserção de práticas teatrais na elaboração das atividades para as aulas deste projeto é vista por muitos professores, se não pela maioria deles, como um meio eficiente do aluno compreender o texto que está sendo trabalhado, já que a cena evidencia o conteúdo do texto e, uma vez desvendados os segredos do mesmo, o aluno desenvolveria o gosto para futuras leituras.

Alguns professores deste grupo relacionam a apreensão do conteúdo do texto às várias leituras que são feitas para que se possa encenar, o que, no entendimento destes profissionais, amplia as possibilidades de compreensão do mesmo. Outros se referem à cena como uma forma de transformar em ação as palavras do texto. Para isso, usam expressões como “ir para dentro do texto” ou “concretização do que é abstrato”.

O aluno desinibe-se; vê-se atuante dentro do texto. (Profa. Roseli Aparecida da Costa)

[...] a leitura bem-feita pode despertar o gosto e a criatividade. (Profa. Luciana Madeira Tente)

O aluno sente-se mais próximo do texto por vivenciar a história na prática. (Profa. Ana Paula Leme de Carvalho)

O contato do aluno com o teatro traz a concretização da abstração, a transformação de letras, pontos e vírgulas em movimentos, falas e gestos [...]. (Profa. Joyce Siqueira)

Para chegar a um teatro, o aluno selecionará o texto (para isso recorrerá a vários gêneros); conhecerá novas palavras [...]. (Profa. Alessandra Cristina Alves Rodrigues)

Para se produzir um bom texto (dramático), é necessário [...] pesquisar diversos livros e autores, o que lhe interessem para realizar este (trabalho). Isso de uma forma prazerosa, já que sabem que só assim será possível dar continuidade ao trabalho proposto. Através do texto teatral é possível abordar diversos temas: imaginários e cotidianos, que tornam os alunos argumentativos, com uma mente mais aberta para a leitura a fim de obter maiores conhecimentos. (Profa. Silvania Ribeiro Mafra)

Alguns professores consideram as práticas teatrais que desenvolvem em suas aulas estratégia que potencializa o desenvolvimento de determinadas capacidades e atitudes nos alunos.

Os alunos começam a se comunicar melhor, ter um maior contato com o mundo exterior e várias visões de mundo. (Profa. Vanessa Cristina Barboza Alves)

As práticas teatrais ajudam os alunos a interagirem de maneira lúdica; auxiliam no despertar para o gosto da leitura [...] e colaboram para a execução de textos fabulosos. (Profa. Gersivânia Santos Brito)

[As práticas teatrais são utilizadas] para aproximar o aluno da leitura fazendo com que ele tenha uma concentração e melhor interação entre os colegas. (Profa. Adelina Máximo Fonseca)

A socialização, essas práticas desinibem os alunos, fazem com que eles se sintam seguros quanto à oralidade e daí surge a tranquilidade necessária para a socialização do aprendizado. (Profa. Juliana Estevam Ferreira)

Quando se fala em produzir sentimentos e sentido, a prática teatral é fundamental. Incentiva o alunado à mudança de comportamento e a ter uma outra visão de “mundo”.
(Profa. Adriana C. Costa Casagrande)

Uma professora destacou a importância de diversificar as formas de apresentação do texto literário para o aluno e reconheceu que as práticas teatrais colaboram nesse sentido.

O texto literário quando apresentado desde cedo serve de estímulo à leitura e à compreensão do mesmo; quando tardiamente, o processo é mais complicado, pois o aluno já apresenta uma série de resistências. Quando utilizamos práticas diversificadas, chamamos o aluno a apreciar novas possibilidades e isto tem sido um dos pontos que as práticas teatrais colaboram no caso das aulas de Hora da Leitura. (Profa. Mônica Ferreira Batista)

Relações entre o que se quer, o que se desenvolve e o que se pode alcançar

Além de desenvolver atividades que atendem aos objetivos descritos no projeto Hora da Leitura, os professores que participaram desta pesquisa investem em objetivos que eles próprios estabeleceram para suas aulas. Enquanto profissionais de educação, este grupo acredita que seus objetivos podem atender a determinadas expectativas de aprendizagem relacionadas à formação do leitor; de fortalecimento das relações que se estabelecem entre ele e seus alunos ou entre os próprios alunos; de desenvolvimento pessoal de seus alunos no que se refere à auto-estima, à motivação para aprender e criar, à comunicação e interação com os colegas; de participação para que todos sejam capazes de colocar a sua voz e de ouvir o outro – sobretudo quando ele recorre a práticas teatrais para desenvolver atividades com textos literários.

Muitas seqüências de atividades foram desveladas nas respostas dos professores, e todas estas formas de encaminhamento relacionam-se, em maior ou menor proporção, às expectativas relatadas no parágrafo anterior. Vamos retornar a elas, desta vez analisando-as sob a ótica de alguns pressupostos do ensino da Língua Portuguesa e também daqueles que orientam a prática de jogos de improvisação teatral.

Leitura expressiva ou contação de histórias

Alguns professores praticam a contação ou a leitura expressiva (ou dramatizada, como alguns a denominam) de histórias para seus alunos. Atuam para eles como forma de “proporcionar aos alunos momentos agradáveis e prazerosos durante a audição de contos, fábulas ou lendas”. Apesar de todas as possibilidades em termos de percepção, de habilidades e competências relacionadas à construção de sentido e da experiência estética e humanizante que ouvir e assistir à leitura expressiva ou à contação de histórias pode proporcionar, no contexto da Hora da Leitura, implantado no sentido de aproximar o aluno do texto literário para que ele seja capaz de compreender e fruir no texto⁵⁵, estas atividades precisam encaminhar-se para o contato do aluno com o texto escrito.

A contação de histórias é um ato cognitivo de leitura em que o ouvinte-espectador precisa reconhecer signos sonoros e gestuais e os efeitos de sentido construídos a partir da relação que se estabelece entre eles. O aluno, ao assistir à interpretação de histórias, adquire novos conhecimentos lingüísticos e de mundo que poderão ser requisitados no momento da compreensão de outros textos. O ato cognitivo de leitura do texto escrito traz

⁵⁵ Uma das metas dos programas de enriquecimento curricular a que se vincula o projeto Hora da Leitura é elevar o nível de rendimento nas habilidades e competências testadas nos sistemas de avaliação externa.

as possibilidades de conhecimento da estrutura textual. Nas palavras de Kleiman⁵⁶, “quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será a sua compreensão, pois, o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão”.

Ao analisar a leitura expressiva de uma história feita pelo professor para seus alunos, sob o ponto de vista do teatro que poderia ser praticado na escola, a atividade continua sendo preparatória (para descontrair e divertir), uma vez que assistir à atuação do professor, sem que se criem condições para que os alunos participem de um processo criativo (por exemplo, jogando coletivamente com vozes e gestos possíveis para uma contação ou para uma leitura expressiva elaborada por eles), impede que os participantes expressem seu ponto de vista, sua percepção e seu posicionamento sobre o conteúdo manifestado no texto.

Há entre os professores que praticam a leitura expressiva ou a contação de histórias, no entanto, aqueles que estimulam seus alunos para que produzam leituras expressivas na sala de aula. Segundo seus depoimentos, eles esperam que seus alunos consigam “desinibir-se” ou “praticar a oralidade” ou, ainda, “ser ouvidos”. É recomendável que, para desinibi-los, a atividade seja um processo coletivo de construção, visto que os alunos estariam construindo a sua narrativa experimentando gestos e vozes, e seria muito difícil para eles sentirem-se à vontade sozinhos diante de toda a sala.

A respeito da expectativa dos professores de que estas atividades possibilitam ao aluno “praticar a oralidade” ou “ser ouvido”, compreendemos que não é só ler ou contar a história, mas é lê-la ou contá-la a partir das elaborações do grupo de alunos sobre a história,

⁵⁶ KLEIMAN, 2000, p. 20.

de “exercitar o músculo da imaginação, de conceber algo diferente, próprio, de pensar de uma outra maneira”⁵⁷, que é uma forma de exercer a liberdade de “elaborar maneiras particulares de compreender o mundo e os acontecimentos cotidianos, tanto no que concerne à vida pessoal quanto no que se refere às questões sociais, coletivas”.⁵⁸ Estamos nos referindo às criações e resoluções artísticas para os fatos, em vez de representar pela imitação os fatos narrados no texto. Se não for assim, o objetivo do professor de praticar a oralidade do aluno e de criar condições para que ele seja ouvido não estará acontecendo. Da mesma forma que ler não é só decodificar, que escrever não é só registrar uma seqüência de letras e palavras, a prática da oralidade, tanto nas situações mais cotidianas de sala de aula como no interior de uma elaboração artística, precisa ser um processo crítico e produtivo muito diferente do ato de “repetir ou revozear falas e textos de autor(idade)”.⁵⁹

Leitura seguida de dramatização orientada pelo professor

Muitos professores que responderam à pesquisa elaboram uma seqüência de atividades que se inicia com a leitura do texto e se encerra com a dramatização. Podemos identificar três práticas diferenciadas neste grupo.

A primeira prática refere-se a um grupo de professores que traz um texto (ou uma seleção de textos para que o aluno escolha o que mais lhe agrada) e, por meio de muitas leituras e atividades de compreensão, desenvolve pequenas dramatizações durante as aulas até transformarem-nas em uma montagem com outros elementos de cena incorporados (objetos do cenário, figurinos, adereços, sons etc.).

⁵⁷ DESGRANGES, 2006, p. 136.

⁵⁸ Ibid.

⁵⁹ ROJO, 2004.

Esta forma de coordenar o processo de dramatização do texto tem um nível de adesão muito grande entre os alunos, de acordo com o depoimento destes professores. Há, entretanto, uma dificuldade que os professores confessam enfrentar nestas atividades e que compromete a ação pedagógica, uma vez que exclui grande parte dos alunos de um processo de aprendizagem significativo. Em outras palavras, o processo entre a leitura e a dramatização final leva em torno de cinco a seis aulas para ser concluído. Durante este período, o professor só consegue desenvolver estratégias que incluem todos os alunos nos momentos de leitura e compreensão do texto. Ao longo do processo de elaboração das partes dramatizadas do texto, apenas um pequeno grupo é envolvido, enquanto os demais alunos ficam apartados do processo de elaboração do discurso cênico, soltos nos cantos da sala, esperando a aula terminar ou aguardando a hora de colaborarem com os elementos de cena, muitas vezes confeccionados nas suas casas. Não foi possível saber, pelos depoimentos dos professores, sobre a natureza de sua participação neste processo, ou seja, se ele se coloca como um diretor que orienta para o que ele deseja que os alunos façam na cena ou se ele coordena um processo de elaboração, fazendo algumas intervenções críticas quando necessário.

A segunda prática – identificada entre os professores que iniciam com a leitura do texto e finalizam a seqüência de atividades com uma dramatização – envolve um grupo de professores que desenvolve a dramatização com apenas um grupo de alunos.

Nestes casos, a seqüência de atividades é praticamente a mesma descrita para o grupo anterior no que se refere às práticas de leitura. No entanto, a montagem do texto é feita por um grupo reduzido de alunos, fora das atividades de sala de aula e nem sempre com a coordenação do professor. Estes professores encontraram uma saída para evitar que,

nas suas aulas, os demais alunos fiquem ociosos enquanto o elenco⁶⁰ participa da elaboração dramática do texto. No entanto, a exclusão dos demais na participação de um processo de elaboração de um discurso em uma outra linguagem continua se efetivando.

Existe, ainda, um terceiro grupo de professores identificado na pesquisa. São aqueles que acompanham as atividades dos alunos até que finalizem toda a seqüência relacionada à leitura e deixam para que eles próprios façam, livremente (no entendimento destes professores), os ensaios e levantem a montagem.

Ao analisar as duas últimas práticas descritas, vale ressaltar o papel relevante do coordenador no processo de produção do discurso cênico. As cenas elaboradas somente pelos alunos que estão atuando nelas trazem a compreensão daquele pequeno grupo. Se o resultado desta compreensão finalizar a atividade, os alunos podem ficar impedidos de avançar no processo de investigação da linguagem teatral, reproduzindo indefinidamente os modelos já conhecidos através da mídia televisiva ou outros produtos de cultura de massa. Por outro lado, se a apresentação desta compreensão iniciar um processo de construção coletiva em que o professor e os outros alunos, como espectadores, participam da elaboração das cenas, será acrescido o olhar crítico que faltava sobre o processo, que trará componentes significativos para o aprimoramento das possibilidades expressivas dos alunos.

O papel relevante do professor que coordena o processo a que nos referimos no parágrafo anterior deve saber ponderar entre os momentos de liberdade de expressão do grupo de atores e também de espectadores e os momentos de intervenção que faz com que

⁶⁰ Termo utilizado por alguns professores para identificar o grupo de alunos que participam como atores na dramatização (definição mais comumente utilizada pelos professores quando se referem às práticas teatrais desenvolvidas por eles).

eles, aos poucos, se desprendam das narrativas e linguagens já conhecidas, arriscando-se a explorar outras possibilidades da linguagem teatral.

Ao analisar, na última parte deste capítulo, as relações entre as expectativas que os professores cultivam acerca da aprendizagem, do desenvolvimento e da participação do aluno em suas aulas e as práticas teatrais desenvolvidas por eles, podemos atribuir os percalços que colaboram para que elas não sejam concretizadas, em grande parte, ao desconhecimento que estes professores têm acerca da linguagem teatral e suas formas de apreensão a partir de um processo crítico, criativo e transformador que os jogos de improvisação teatral podem promover.

Estes e outros aspectos relacionados aos jogos improvisacionais como meio eficiente de apreensão do fenômeno teatral e também de articulação das linguagens literária e teatral nas aulas de leitura serão abordados no próximo capítulo.

III – Hora da Leitura: Uma boa hora para os jogos de improvisação teatral

Em que pese as diferentes motivações que levam os professores de Língua Portuguesa a desenvolver atividades com a linguagem teatral em suas aulas de leitura, ou ainda, as diferentes expectativas que estas práticas suscitam nestes profissionais, no cerne dos vários argumentos utilizados por eles está a idéia de que as práticas teatrais são mobilizadoras e democráticas, na medida em que, segundo eles, o teatro acolhe os participantes, permite a estes que exercitem a capacidade de defender seus argumentos e de emitir opiniões oralmente, integra o grupo e dirige o seu foco para um determinado objetivo, entre outros aspectos (Capítulo II).

A julgar pela forma como tais atividades são desenvolvidas, pode-se afirmar que o professor vive uma contradição entre o que ele acredita e o que ele pratica. Como é possível para este profissional alcançar êxito em alguns objetivos educacionais (que, em tese, devem ser perseguidos em prol de todos os alunos) se ele só trabalha, segundo suas palavras, com um pequeno grupo de estudantes que demonstra o desejo de participar ou a vocação para o teatro? Como é possível vislumbrar expectativas de aprendizagem tão significativas como as que foram apontadas no capítulo anterior e possibilitar a apenas um grupo a participação nas práticas teatrais? Na medida em que o professor estabelece parâmetros para o seu trabalho a partir de um conjunto de objetivos educacionais que é, por princípio, democrático e que, portanto, deve ser alcançado por todos, ele precisa desenvolver práticas recíprocas a tal princípio, ou seja, práticas que possibilitem a participação de todos.

É importante ressaltar que, por trás da contradição entre o discurso e a ação pedagógica, há o desconhecimento por parte dos professores de que existem outras formas

de trabalhar a linguagem teatral com as quais ele pode envolver todos os alunos, independentemente de saber se eles têm habilidades artísticas mais ou menos desenvolvidas.

A compreensão do fenômeno teatral sustentada pela maioria dos professores de Língua Portuguesa que atua na Hora da Leitura sugere uma prática que tem o propósito de apresentar um produto artístico como finalização de um processo que iniciou com a leitura literária e “se transformou em teatro”, após um árduo trabalho sobre o texto.

[Utilizo práticas teatrais] no final porque todos já conhecem bem [o texto] e estão aptos a criar e dar sugestões de como transformar em peça teatral. (Profa. Luciana Madeira Tente)

[Utilizo práticas teatrais] no final da leitura do texto literário como se fosse um fechamento do projeto de leitura terminando com uma dramatização. (Profa. Elisabete Maria Ribeiro Antolini)

[Utilizo práticas teatrais] no final, depois que todos estejam envolvidos e trabalhando bem o texto em questão utilizando todas as etapas: 1ª. Etapa: leitura em casa dos textos selecionados na classe trazidos pelo professor. Na próxima aula, a leitura de cada texto na classe e a escolha; 2ª. Etapa: criação do roteiro (o que é roteiro? / o que é essencial nele? / suas etapas?); 3ª. Etapa: roteiro definitivo; 4ª. Etapa: distribuição das tarefas e papéis, de acordo com o roteiro. (Profa. Joyce Siqueira)

O “fechamento do projeto de leitura”, portanto, traduz-se na apresentação de um grupo de alunos-atores para uma platéia (os demais alunos da classe ou outros alunos da escola) que, com seu olhar externo ao processo, assiste a um espetáculo sustentado por um texto e alguns adereços de cena. Esta prática exclui grande parte dos alunos da turma e

impede a todos (até àqueles que atuaram) a participação em um processo democrático, crítico e criativo que, na dialética dos jogos de improvisação teatral, poderia promover a ampliação da compreensão leitora assim como a construção coletiva do sentido do texto trabalhado, além da apropriação e do refinamento da cena teatral concebida pelo grupo.

Nas séries finais do Ensino Fundamental, apresentações de grupos de teatro, de dança, do coral ou mesmo da seleção de basquete são bem-vindas enquanto atividades artístico-esportivas desenvolvidas no interior da escola porque abrem para a participação de alunos interessados em atuar naquelas atividades, bem como para a apreciação do espetáculo pela comunidade escolar. Na perspectiva das ações mais estritamente relacionadas à formação, entretanto, é importante ressaltar a relevância dos jogos de improvisação teatral como experiência investigativa capaz de envolver todos os alunos e, ao mesmo tempo, atender aos objetivos educacionais da Hora da Leitura apontados no Capítulo I.

Ao jogar com textos literários, os professores podem favorecer uma riqueza de possibilidades investigativas que se conciliam com os propósitos do projeto Hora da Leitura, o qual “permite o contato dos alunos com diferentes linguagens, sobretudo a literária e a teatral, proporciona situações de aprendizagem lúdicas e prazerosas e ainda favorece o desenvolvimento do gosto da leitura no aluno”.⁶¹

Vale ressaltar ainda que, ao criar condições para o desenvolvimento de propostas que repousam na busca de elaborações coletivas, surgidas da investigação sobre uma determinada problemática (a compreensão de um texto, por exemplo), a partir do confronto daquilo que é do outro e afeta o grupo com aquilo que é do grupo e afeta o outro, os jogos

⁶¹ Projeto Inicial. Disponível em: http://cenp.edunet.sp.gov.br/Hora_leitura. Acesso em: 3 set. 2007.

de improvisação teatral harmonizam-se com postulações sobre situações de aprendizagem presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Valorizar o conhecimento do aluno, considerando suas dúvidas e inquietações, implica promover situações de aprendizagem que façam sentido para ele. Exercer o convívio social no âmbito escolar favorece a construção de uma identidade pessoal, pois a socialização se caracteriza por um lado pela diferenciação individual e por outro pela construção de padrões de identidade coletiva.⁶²

Jogos de improvisação teatral

Os jogos de improvisação teatral, sem dar primazia à promoção de eventos espetaculares, permitem que atividades teatrais sejam experienciadas por todos os alunos de uma turma. Divididos em dois, três, quatro ou mais grupos, eles participam ativamente, assumindo ora a função de jogadores-atores (alunos que atuam em cena), ora a função de jogadores-espectadores (alunos que observam as realizações cênicas de seus parceiros).

Nos jogos de improvisação teatral, os jogadores-atores acolhem a proposta de investigação colocada pelo coordenador do processo. Nos casos em que os jogos de improvisação teatral são desenvolvidos no meio escolar, o papel de coordenador é exercido pelo professor. Os jogadores-atores, a partir da ação improvisada (brevemente combinada ou não), elaboram um discurso cênico capaz de comunicar não só o conteúdo da proposta, mas a compreensão que o grupo tem a respeito deste conteúdo, enquanto o grupo de jogadores-espectadores observa e, finalizada a ação, avalia o discurso elaborado na medida

⁶² BRASIL, 1998, p. 43.

em que expõe sua reação ao que foi apresentado e, conseqüentemente, sua compreensão da cena, colaborando, assim, com os jogadores-atores no aprimoramento desta.

Além de possibilitar o confronto das propostas dos jogadores-atores com as dos jogadores-espectadores na busca de soluções artísticas para o discurso cênico em elaboração, o coordenador pode suscitar a reflexão do grupo e o debate de idéias a respeito de alguma questão apresentada na cena ou, ainda, sugerir uma pesquisa sobre o assunto abordado caso ele perceba que o grupo (e também ele) não tem repertório suficiente para colaborar com formulações interessantes na discussão sobre determinado tema sem que recaiam sobre ele generalidades advindas do senso comum.

Nas avaliações das cenas apresentadas, o grupo, coordenado pelo professor, pode conversar tanto sobre as questões relativas à vida social, presentes nas improvisações, problematizando as situações do dia-a-dia, quanto sobre as resoluções artísticas propostas por cada grupo, com o intuito de aprimorar a capacidade dos alunos de conceber um discurso cênico.⁶³

Abordaremos, a seguir, alguns aspectos dos jogos de improvisação teatral, organizados pelo seu caráter formativo, que consideramos relevantes para o seu desenvolvimento no meio escolar, em especial nas aulas de leitura literária.

O caráter lúdico do jogo

Os jogos de improvisação teatral permitem experiências de liberdade de ação parametrizadas pelas regras que o orientam. A tensão entre liberdade de ação e regras a ser observadas torna o jogo uma atividade lúdica que promove prazer e fruição.

⁶³ DESGRANGES, 2006, p. 135.

Ryngaert⁶⁴, em suas reflexões acerca do desenvolvimento de jogos dramáticos no meio escolar, ressalta características do jogo para que possamos compreender por que liberdade e regra são aspectos tão relevantes que fazem do jogo dramático um processo lúdico.

No jogo, o sujeito esquece o real, nega a atividade séria, liberta-se dos quadros constrangedores que suporta na execução de suas atividades diárias. Mas, ao mesmo tempo, elabora regras que se torna indispensável respeitar, sob pena de se fechar numa atividade rapidamente aborrecida e estupidamente repetitiva.⁶⁵

O jogo permite uma relação metonímica com o real, ou seja, possibilita que o jogador migre para uma situação convencionada por regras para investigar, com liberdade de ação, uma situação não-convencional extraída do real. Este deslocamento faz do jogo uma experiência lúdica na medida em que cria condições para que o jogador, por meio de um “ensaio sem risco”, interrompa, reconsidere e recomece uma proposta que oferece dificuldade.

O aluno tem o poder de dominar o tempo, de parar uma situação que não se sente capaz de prosseguir; tem o direito de voltar atrás se considerar que não teve tempo suficiente para assimilar o precedente.⁶⁶

O caráter democrático do jogo

A despeito das diferenças individuais, os jogos de improvisação teatral possibilitam a inclusão de todos os integrantes de um grupo. Não há a seleção daqueles que, na ótica do coordenador, são os mais habilitados ou vocacionados para o jogo. Nem mesmo há a

⁶⁴ RYNGAERT, 1981.

⁶⁵ Ibid., p. 36-37.

⁶⁶ Ibid., p. 37.

distribuição de papéis ou funções diferenciadas entre os participantes de acordo com suas “aptidões”. No jogo, todos são motivados a manifestar a sua compreensão sobre determinado tema e a explorar possibilidades expressivas para comunicá-la.

Além do caráter inclusivo dos jogos, a experiência democrática revela-se também pela participação equânime de todos na medida em que o jogo promove, ao longo do processo investigativo, a alternância de papéis entre os jogadores que ganham voz, ora como elaboradores do discurso cênico, ora como espectadores críticos da cena.

O caráter democrático manifesta-se, ainda, pelo ambiente de negociação que se estabelece entre os participantes. Nele, os jogadores têm a oportunidade de trazer sua percepção e seu conhecimento para a construção da cena, de colocar-se diante do grupo para defender a relevância de suas proposições, de aprender a ouvir e respeitar o ponto de vista dos colegas e de buscar soluções em favor do refinamento artístico e do aprimoramento das avaliações acerca das cenas.

O caráter crítico e emancipatório do jogo

O respeito às escolhas dos jogadores no campo de jogo e às opiniões proferidas por eles na avaliação está entre os preceitos que regem o caráter formativo dos jogos de improvisação teatral.

Nas sessões de Jogo Dramático deve vigorar um espírito aberto para as idéias dos participantes, valorizando não só a variedade de temas abordados, mas também as diferentes formas de resolução dos jogos propostos. Para isso, o coordenador precisa cuidar para instaurar um espaço arejado, aberto para os diferentes pontos de vista e diferentes tratamentos cênicos, mesmo que as escolhas dos participantes possam parecer desinteressantes para o coordenador, que precisa ter cuidado até mesmo para evitar uma coordenação precipitada dos estereótipos televisivos (e dos demais produtos da cultura de

massa), já que no início, os participantes costumam recorrer às narrativas e linguagens conhecidas.⁶⁷

É imprescindível, entretanto, que a experiência nos jogos seja uma oportunidade de emancipação e formação crítica para os jogadores. Para isso, é importante evitar a prática do acolhimento incondicional para que não se provoque uma paralisia no processo de elaboração criativa pelo esgotamento das possibilidades do grupo, tanto no que se refere ao conteúdo manifestado no jogo como às formas de comunicá-lo.

O importante é que se mantenha sempre a tensão necessária entre liberdade de criação e interferência crítica do coordenador do processo, numa relação em que os dois pólos são fundamentais.⁶⁸

O coordenador deve estar sensível à manifestação dos jogadores e fazer de suas intervenções uma estratégia construtiva e desencadeadora de novas elaborações e buscas para que, ao longo do processo, os alunos sejam capazes de analisar e se colocar criticamente em relação à produção e à recepção do discurso elaborado pelo grupo.

O jogo estético-ficcional

Os jogos de improvisação teatral, quando desenvolvidos nas aulas de leitura do texto literário, permitem ao aluno experimentar o prazer de transitar pelo universo ficcional – domínio em que residem ambas as artes – a partir de uma perspectiva que requer a compreensão transformada em atuação, ou seja, a leitura do texto ou de fragmentos textuais

⁶⁷ DESGRANGES, 1981, p. 98.

⁶⁸ Ibid.

se organiza e se evidencia enquanto discurso cênico, a partir da abordagem e dos jogos improvisacionais propostos pelo professor.

Os jogadores-atores, no momento em que estão no campo de jogo, investigando a partir da proposta sugerida pelo coordenador, deparam-se, no processo de busca e de criação do discurso cênico, com soluções que podem ser aprimoradas. Na medida em que jogadores-espectadores e coordenador, durante a avaliação do jogo, colocam-se criticamente acerca das resoluções apresentadas pelos jogadores-atores, desvela-se o potencial de comunicabilidade, bem como as possibilidades artísticas do grupo na elaboração da cena. Atentos às análises dos espectadores, os jogadores-atores são estimulados a criar sempre novas possibilidades, cada vez mais refinadas, de estruturação das resoluções cênicas. Na medida em que os jogadores revezam-se, ora como atores, ora como espectadores, vão apropriando-se da linguagem teatral em um processo gradual e cumulativo.

Assim, a análise da cena, feita por todos os jogadores envolvidos no processo, apresenta-se como estratégia fundamental para a progressiva apropriação da linguagem teatral e suas possibilidades estéticas.

Ao participar de jogos de improvisação teatral a partir da leitura de textos ou fragmentos de textos literários, além do prazer conquistado por meio da ludicidade que o jogo promove, da tensão entre liberdade de ação e regras, da apreensão do fenômeno teatral conquistada por meio de um processo crítico e emancipatório, o aluno tem a seu favor meios eficientes para a compreensão da arte literária e dos recursos expressivos de que ela faz uso.

Em outras palavras, além do reconhecimento e da compreensão dos efeitos de sentido construídos a partir dos recursos (sonoros, gestuais e de movimentação espacial,

entre outros) utilizados para a elaboração da cena, os jogadores podem mobilizar tais capacidades para o reconhecimento e a compreensão dos aspectos relacionados à linguagem literária.

O jogo criativo e transformador

A experiência libertadora e emancipatória experimentada pelo aluno no campo das ações improvisadas a partir da integração das linguagens teatral e literária oferece oportunidades para que os jogadores tornem-se sensíveis às diferentes percepções que estas linguagens proporcionam e, conseqüentemente, ampliem suas possibilidades de interlocução com o mundo. O uso da imaginação, a reflexão e a ação criativa propostos o tempo todo aos jogadores são mecanismos transformadores que, uma vez disparados, “alteram sua percepção e seu posicionamento diante da arte e diante da vida”.⁶⁹

A experiência proporcionada pelos jogos improvisacionais possibilita, assim, que o aluno aprenda, de maneira livre e prazerosa, os diferentes aspectos particulares que envolvem o exercício da linguagem teatral: a **imaginação**, possibilitando que a consciência reflita sobre si, e invente a si mesma, abrindo-se para diferentes formas de compreender e retratar o mundo; a **ação**, quando o indivíduo ‘arregaça as mangas’ e atua efetivamente, transformando o presente, executando aquilo que a imaginação formulou; e a **reflexão**, que lhe permite analisar os fatos e circunstâncias, e traçar parâmetros para a sua criação e a sua atuação, tanto na esfera da arte quanto na da vida.⁷⁰

⁶⁹ COELHO, 1988.

⁷⁰ DESGRANGES, 2006, p. 137.

A investigação que leva à compreensão de aspectos do ato de leitura

A investigação nos jogos de improvisação teatral traz sempre em seu bojo, mesmo que de modo discreto ou com pesos diferentes, inquietações pessoais e apreensões de cunho social que são representadas pela ótica de diferentes olhares. Este aspecto dos jogos de improvisação teatral faz com que eles sejam sustentados por um mosaico de significações constituído pelo repertório de experiências de seus participantes.

Diante de uma mesma proposta de investigação, o conteúdo manifesta-se em formatos diferentes. Na dinâmica do jogo, as inúmeras possibilidades de organização entre os participantes (pares, trios, divisão em dois, três ou mais grupos) permitem composições de significados relativamente distintos a partir de uma única proposta, como em um caleidoscópio que, a cada interferência do observador que movimenta o cilindro, compõe, na combinação total ou parcial das peças, uma nova configuração.

Esta sutil variedade na construção coletiva do sentido do texto que surge na cena permite compreender a composição de um discurso estético como um ato de leitura, em que o leitor preenche a constituição porosa do texto com seu repertório de experiências.

A recuperação do prestígio do ato de ler depende hoje de ele ser pensado em relação a seus efeitos sobre o leitor, os mesmos que parecem não quantificáveis. A Teoria da Literatura se encarregou disso, ao adotar novas idéias sobre a natureza do texto artístico e renunciar à proposta estruturalista de encará-lo como organização auto-suficiente e autoprodutora de sentido. Segundo as novas teses, a obra literária é uma formação porosa, porque constituída de vazios a serem preenchidos pelo leitor. Assim, embora compreensível,

o texto é incompleto, pois ele nunca exaure seu objeto, cujo significado se efetua quando o leitor ali deposita seu conhecimento e experiência.⁷¹

Em “Partilha e conflito de interpretações – um caminho para o desenvolvimento da linguagem do leitor infantil”⁷², Ezequiel Theodoro da Silva discorre sobre o percurso formativo das crianças (que também se aplica aos jovens das séries finais do Ensino Fundamental) no que se refere ao seu desenvolvimento social, intelectual, lingüístico e afetivo. Neste artigo, Silva ressalta a importância do debate das diferentes formas interpretacionais do texto literário. São defesas que se coadunam com a natureza democrática e emancipatória dos jogos de improvisação teatral.

Conhecer, discutir e aprofundar as várias interpretações atribuídas aos textos literários – eis aí um caminho coerente para o desenvolvimento do leitor infantil, sob todos os aspectos. Isto porque “a leitura crítica sempre leva à produção ou construção de um outro texto: o texto do próprio leitor. [...] a leitura crítica sempre gera *expressão*: o desvelamento do *ser* do leitor”. Experimentar, pelo diálogo, pela partilha e pelo conflito, as várias alternativas interpretacionais dos textos literários é, sem dúvida, uma condição essencial ao alargamento da compreensão do mundo pela criança – compreensão esta que leva consigo o alargamento do seu domínio lingüístico.⁷³

A investigação que leva à leitura

Uma aproximação importante entre os propósitos dos jogos de improvisação teatral e das aulas de leitura é o estímulo para que os jogadores leiam cada vez mais.

No bojo de um processo lúdico e investigativo, o aluno empreende o seu tempo em pesquisa e leitura com o intuito de aprimorar sua participação crítica. Ele vai à busca de

⁷¹ ZILBERMAN, 1989, p. 15.

⁷² SILVA, 1989, p. 51-52.

⁷³ Ibid.

novos referenciais para melhorar o seu desempenho não só nos momentos em que está em cena, como também nos momentos de avaliação em que, no papel de jogador-espectador, tem a possibilidade de colaborar com os jogadores-atores na elaboração da cena.

Por isso, quanto maior o seu repertório sobre o tema abordado, ou seu conhecimento sobre determinado autor, ou ainda sua compreensão a respeito da obra desencadeadora dos jogos (aspectos do contexto político, histórico, social ou filosófico que engendram a questão), mais apurada a sua participação no que se refere ao discurso em elaboração.

Em vez da árdua tarefa do professor em convencer o aluno dos benefícios da leitura, ele próprio percebe o sentido de ler e colhe os frutos deste ato prazerosamente.

A investigação a partir da leitura

Nas situações em que o jogo acontece a partir da leitura individual de um texto preestabelecido pelo grupo de alunos ou pelo professor, a ação improvisada pode desvelar determinadas concepções que o grupo nutre com relação ao tema e também as suas possibilidades expressivas para comunicá-las. O conteúdo manifestado na cena nasce da confluência entre a leitura individual de cada um dos alunos e a elaboração coletiva do grupo.

A investigação em jogos que são desencadeados a partir da leitura de um texto ou de fragmentos de textos rompe com a forma mais tradicional de confrontar opiniões sobre o texto ou sobre o tema na medida em que as compreensões estão presentes no momento da escolha de cada solução para a elaboração do discurso cênico, ou seja, o ato de leitura se constitui na elaboração evidenciada na cena.

Em vez da forma mais tradicional para checar o nível de compreensão do aluno, que são as perguntas formuladas pelo professor na ótica de sua compreensão sobre o texto, no

momento da avaliação do jogo, a participação aberta a todos os jogadores que desejam se manifestar pode revelar outros enfoques e diferentes níveis de compreensão.

A prática do teatro na escola possibilita que os participantes expressem, de diferentes maneiras, os seus pontos de vista, fomentando a capacidade dos alunos de manifestarem as suas sensações e posicionamentos, tanto no que se refere ao microcosmo das suas relações pessoais, quanto no que diz respeito às questões da sua comunidade e do seu país, além de constituir-se em uma atividade que propõe o desenvolvimento do olhar crítico, pois, durante o processo, os integrantes são incentivados a estarem atentos aos nós das questões, a lançar “por quês” às situações apresentadas: por que isso é assim? Poderia ser diferente?⁷⁴

Na Hora da leitura, uma atividade com fábulas, por exemplo, permite que o grupo, coordenado pelo professor, possa ampliar a discussão a respeito do fato narrado, relacionando-o às questões de seu cotidiano, problematizando-as, sem a preocupação de julgar sobre o certo e o errado, mas de relativizar os conflitos, analisando os vários aspectos neles contidos, e, por meio de jogos de improvisação teatral, encontrar uma solução estética para eles.

Neste capítulo, estamos discorrendo sobre a relevância dos jogos de improvisação teatral como experiência enriquecedora nas aulas de leitura pelo seu caráter formativo com relação à apreensão do fenômeno teatral e à postura do espectador em face da cena, que se harmoniza, sob vários aspectos, com enfoques a respeito da apreensão do texto literário e da formação do leitor postulada pelo projeto Hora da Leitura, além de outros propósitos formativos, já abordados, presentes no currículo do Ensino Fundamental.

⁷⁴ DESGRANGES, 2006.

Para ampliarmos a compreensão desta relevância, consideramos importante que, neste ponto do trabalho, façamos uma abordagem que situe historicamente os pressupostos que orientam a sua prática e apresentemos as principais vertentes de jogos improvisacionais presentes em nosso país.⁷⁵

Jogos improvisacionais – uma abordagem histórica

O conceito de drama infantil ou jogo dramático infantil

O jogo dramático, na acepção do pesquisador inglês Peter Slade, está relacionado à brincadeira de representar, do *agir como se* presente no jogo de faz-de-conta da criança. Em *An Introduction to Child Drama*, publicado no Brasil, em 1978, com o título *O jogo dramático infantil*⁷⁶, podemos nos apropriar de alguns pressupostos do pensamento de Slade. Para ele, “o drama infantil pode ser considerado como uma forma de arte no seu verdadeiro sentido; não é uma atividade que tenha sido inventada por alguém, mas um real comportamento dos seres humanos, aparecendo espontaneamente, sob a forma de jogo, na criança”.⁷⁷

Para o pedagogo e pesquisador, o drama infantil requisita dois aspectos essenciais para o desenvolvimento da criança: a absorção e a sinceridade, ou seja, a experiência

⁷⁵ Embora não seja matéria de nossa pesquisa, não podemos deixar de citar o trabalho de Beatriz Ângela Vieira Cabral, que introduziu no Brasil o pensamento e a pesquisa relacionados ao drama como método de ensino (CABRAL, 2006) e que vem enriquecendo as pesquisas no campo da Pedagogia do Teatro.

⁷⁶ SLADE, 1978. Segundo Pupo (2005), uma obra de referência para compreender o pensamento de Slade foi publicada na Inglaterra, em 1954. A tradução publicada no Brasil em 1978 é obra posterior e apresenta seu pensamento de modo relativamente superficial.

⁷⁷ In: SOUSA, 2003, p. 19.

infantil do *agir como se* proporciona um envolvimento profundo e absoluto no ato de representar. Para Slade, entre o *jogo pessoal* do faz-de-conta, em que a criança assume um papel e representa-o movimentando-se, e o *jogo projetado*, em que toda a ação ocorre mentalmente e envolve pouquíssimo ou nenhum movimento corporal, a criança adquire, progressivamente, autoconfiança, independência e se desenvolve no sentido do pensamento abstrato.

Pupo, em artigo que visa “tornar mais precisos alguns dos conceitos que fundamentam a pedagogia teatral”, relaciona o jogo dramático que diz respeito às acepções de Slade à brincadeira espontânea infantil e nos lembra de que a experiência infantil do *agir como se* é cultural e está presente nos mais variados agrupamentos sociais e nas mais diferentes situações históricas.

Colocar-se no lugar do outro, dar vida a seres inanimados – conforme pudemos aprender com Piaget – nada mais é do que a manifestação de uma fase particular do desenvolvimento da capacidade intrinsecamente humana de simbolizar, de representar o mundo. Quando uma criança de cinco anos faz de conta que é um sino, se balança de modo pendular e emite o som correspondente, está se apropriando de uma noção específica através da representação. De modo simbólico, sua percepção daquele objeto está sendo manifestada. Consciente de estar formulando uma ficção, a criança no entanto se deixa absorver profundamente por ela, a ponto de estabelecer magicamente uma realidade outra, a do faz-de-conta.⁷⁸

Na formulação de Slade, o jogo dramático infantil não tem relação com a arte teatral e deve ter como pressuposto as atividades lúdicas que as crianças desenvolvem entre si, sobretudo sua espontaneidade. Para ele, criar no jogo dramático é da natureza da criança;

⁷⁸ PUPO, 2005.

por isso, o lugar privilegiado para a criança é estar no jogo, e vai contra esta natureza assistir ao espetáculo ou desempenhar papéis para pais ou professores.

Segundo Slade, ainda que o jogo infantil seja cotejado por parâmetros educacionais, psicológicos e sociológicos, o coordenador (pai ou professor) deve orientá-lo de maneira construtiva e, para isso – adverte o pesquisador inglês –, deve prescindir de objetivos estritamente relacionados à apresentação espetacular, ou seja, à atividade artística que estabelece uma relação palco-platéia.

Subjaz à proposta de Slade uma visão datada da cena. Ao identificar a arte teatral com a convenção e a rigidez nos moldes de um determinado teatro vigente na época em que escreveu, nosso autor considera essa arte incompatível com a perspectiva educacional.⁷⁹

Interessado no desenvolvimento da criança e pautado por uma concepção sobre teatro relacionada à apresentação espetacular em que é solicitada ao espectador apenas a apreciação passiva da cena, Slade despreza as possibilidades formativas que a relação palco-platéia pode conferir ao jogo dramático e alerta para os danos que a inserção precipitada de exposições ao olhar de espectadores pode ocasionar na formação da criança.

Por isso, a elaboração de Slade para a utilização do jogo dramático infantil sob uma perspectiva educacional recomenda uma paulatina e progressiva transição do faz-de-conta infantil para as dramatizações improvisadas dos jovens e, mesmo neste estágio, uma cuidadosa introdução do olhar externo.

⁷⁹ Ibid.

A concepção francesa de jogo dramático

O conceito de jogo dramático (*jeu dramatique*) surgiu na França, na primeira metade do século XX, em um momento em que fervilhavam reflexões em torno do fenômeno teatral em nome da renovação do teatro francês. No bojo de tais reflexões, encontravam-se os diretores teatrais Jacques Copeau e Charles Dullin.

Copeau, que acreditava na relevância do ator enquanto intérprete e, sobretudo, elaborador de um discurso expressivo, *insurgiu contra a mediocridade e o mercantilismo*⁸⁰ que o ambiente teatral vinha apresentando na França e se dedicou à sistematização de diretrizes para a formação do ator e a educação infantil através do jogo da criança e da representação teatral.

Dullin, por sua vez, preocupou-se com o desenvolvimento de um método que fosse capaz de possibilitar ao ator a exploração e conseqüente descoberta de suas possibilidades expressivas. Para tanto, Dullin investiu em exercícios de improvisação como forma de se conseguir a *sinceridade do ator*.⁸¹

A expressão jogo dramático (*jeu dramatique*) foi proferida pela primeira vez, na década de trinta, por Léon Chancerel, discípulo e amigo de Copeau, que a definia como *uma ferramenta educativa fundamental do educador*.⁸²

Empregamos o termo “jogo” porque implica, por um lado, que esta atividade é uma atividade normal da criança e, por outro lado, que inclui regras e convenções.

Se empregamos o termo “dramático” em vez de “teatral”, que dá uma idéia de cena e de representação pública, é porque “dramático” se afasta desta noção e a união dos dois

⁸⁰ SOUZA, 2003, p. 23.

⁸¹ PUPO, 2005.

⁸² SOUZA, 2003, p. 23.

termos indica que a criança se exprime pela ação, para o seu prazer e para o seu desenvolvimento.⁸³

Chancerel, com formação pedagógica e ligado ao escotismo na França, dedicou-se ao teatro para crianças e com crianças. Nesta perspectiva, conseguiu reunir pedagogos e escritores que criaram peças destinadas ao público infantil.

Jogo dramático, para Chancerel, é metodologia educacional pautada por improvisações com regras, efetuadas a partir de temas e enredos sugeridos por um coordenador.

Jogos dramáticos serão, portanto, jogos que proporcionam à criança o meio de exteriorizar, pelo movimento e pela voz, os seus sentimentos profundos e as suas observações pessoais. Têm por objetivo aumentar e guiar os seus desejos e as suas possibilidades de expressão. [...] o “jogo dramático” é um dos melhores instrumentos de formação e de educação da infância.⁸⁴

Em seu livro *Jeux dramatiques dans l'éducation*, Chancerel estabelece bases programáticas para o jogo dramático em que são exploradas possibilidades corporais e vocais, situações de observação e reprodução, atividades coletivas, fontes de inspiração, atmosfera de trabalho, entre outros aspectos.

As concepções sobre o jogo dramático de Chancerel e o jogo dramático infantil de Slade aproximam-se na medida em que ambos consideram a relevância do jogo dramático enquanto ferramenta privilegiada para o desenvolvimento da criança. Ao longo do tempo, entretanto, as práticas do jogo dramático, na França, foram sendo ampliadas e diversificadas. O destaque ao seu caráter formativo levou tais práticas às organizações de educação popular a partir do período do pós-guerra. Era o fazer teatral promovendo

⁸³ CHANCEREL, 1936, p. 5.

⁸⁴ Ibid.

aprendizagem através do prazer de brincar e da tensão criativa. Neste período, Miguel Demuyck⁸⁵, ex-aluno de Charles Dullin, foi um dos primeiros instrutores dos *Centres d'Entrainement aux Méthodes Actives* (CEMEA), formando muitos monitores de colônias de férias e professores do Ensino Fundamental para a aplicação dos jogos dramáticos nos CEMEA.

Cada vez mais reconhecido pelo seu valor educacional, o jogo dramático foi foco de inúmeras investigações. À dimensão educadora, agregou-se a função social de uma prática que, na ótica de seus pesquisadores, aliava o trabalho em grupo e a capacidade expressiva de cada um no interior de ações improvisadas. Desta fusão, surgia o discurso construído pelo grupo que atuava, em vez da reprodução das *formas teatrais consagradas*.⁸⁶

Outro ponto convergente entre a elaboração de Slade (*Child Drama*) e a acepção francesa do jogo dramático é o fato de que ambas advogam pela não sobreposição da intenção pedagógica ao prazer do *aqui e agora*, já que tal procedimento colidiria com a própria definição de jogo: atividade lúdica orientada por regras e convenções.

Os objetivos educativos visados a longo prazo não devem prejudicar o prazer do jogo “aqui e agora”. Se este desaparece, o conceito do jogo desaparece também. Ora, ele é um dos elementos indispensáveis à existência do jogo dramático propriamente dito.⁸⁷

Há, no entanto, aspectos em que as duas formulações se contrapõem. Um deles refere-se à relação que estabelecem com a linguagem teatral. Para Slade, o fundamento que sustenta a exploração das possibilidades mais espontâneas da criança nos jogos prescinde da investigação acerca do fenômeno teatral, ou seja, a experiência da dramatização, no

⁸⁵ Para saber mais sobre a atuação de Miguel Demuyck nos CEMEA, cf. Vers L'Education Nouvelle, Paris, n. 497, nov. 2000. Disponível em: <<<http://www.cemea.fr/spip.php?rubrique263>>>. Acesso em: 12 mar. 2008.

⁸⁶ PUPO, 2005.

⁸⁷ RYNGAERT, 1981, p. 35.

sentido do *agir como se*, está apartada do “compromisso estrito com a depuração da comunicação” e também da atenção “à descoberta da linguagem propriamente dita do teatro”.⁸⁸

Contrariamente, a acepção francesa recorre à linguagem teatral em prol de uma pedagogia voltada para a formação da criança e do jovem em que a elaboração de cunho social é privilegiada. Jean-Pierre Ryngaert⁸⁹, quando define o jogo dramático como atividade coletiva que visa à análise da realidade “a partir de um discurso produzido numa linguagem artística original que se afasta do naturalismo”, está apontando a relevância da apreensão da linguagem teatral na elaboração de algo a ser comunicado na cena.

Retomando o fio histórico dos jogos dramáticos na França, na segunda metade do século XX, mais precisamente na década de 70, Ryngaert⁹⁰ fez a revisão de todas as práticas relacionadas aos jogos dramáticos até então, reconstruindo um caminho eficiente, capaz de relacionar a concepção, os objetivos e os procedimentos adotados na prática do jogo dramático com as experiências e inovações modernas da cena teatral e, a partir deste percurso, consolidou definições e propósitos do jogo dramático, além de organizar uma tipologia de suas práticas.

Desgranges nos dá uma boa medida do que representaram “as revoluções da cena moderna” em termos de ressignificação da relação estabelecida entre palco e platéia.

Os encenadores modernos operam uma revisão acerca da própria função do teatro na sociedade, passando especialmente pelo questionamento e a investigação das possibilidades de comunicação entre palco e platéia. E inauguram uma preocupação sobre uma questão que passa a ser fundamental e norteadora para o desenvolvimento da cena, e que movimenta os artistas até os dias de hoje: qual o papel do espectador no evento teatral?

⁸⁸ PUPO, 2005.

⁸⁹ RYNGAERT, 1981, p. 34.

⁹⁰ Ibid.

[...]

Provocar a recepção dos espectadores constituía-se em desafio central para os encenadores [...] surgidos nas primeiras décadas do século XX, despertando na platéia uma atitude produtiva em face da cena. A cena teatral, para isso, precisaria ser apresentada como fato assumidamente artístico, revendo e negando a tendência ilusionista que prevalecia desde o século XVIII, que se preocupava em camuflar os mecanismos e instrumentos de produção da teatralidade [...].

Livres da necessidade de servir à lógica ilusionista a que o palco estava submetido, os elementos de cena – gestos do ator, objetos do cenário, figurinos, adereços, sons, iluminação – vão aos poucos assumindo novas dinâmicas na construção do discurso teatral.⁹¹

Se antes, como propunha Chancerel, o jogo dramático partia de improvisações sobre um tema, Ryngaert, lançando um olhar sobre as inovações da cena na perspectiva de modelos lingüísticos que o ajudam a definir o teatro como linguagem artística, traz outra compreensão acerca dos elementos a ser explorados no jogo, instaurando a investigação da linguagem teatral em sua ampla possibilidade de significação – ações físicas, gestos, palavras, textos e sonoridades, entre outros códigos, passam a ser explorados nos jogos.

Sob a influência do modelo lingüístico, definiremos atualmente o teatro como uma linguagem artística completa que tem as suas regras próprias e permite comunicar de maneira diferenciada da linguagem falada.

[...]

O teatro como objeto semiótico, quer dizer, como objeto artístico construído sob o modelo das línguas naturais, segue esquemas de comunicação estabelecidos para estas. A atividade teatral supõe um emissor que fabrica uma mensagem e um receptor que a decifra. Consideração que tem uma grande importância para a nossa maneira de encarar a prática do jogo dramático.

⁹¹ DESGRANGES, 2006, p. 33-34.

Um processo deste tipo transforma a hierarquia dos componentes da representação tal como era admitida anteriormente; tudo o que constitui a linguagem teatral ganha uma importância nova em relação ao texto; o cenário já não é um guarda-jóias mais ou menos conseguido e “decorativo”, mas um elemento constitutivo do espetáculo e da fabricação da mensagem. O mesmo acontece com os trajes, a maquiagem, a iluminação, o jogo dos atores, as suas deslocações no espaço, a sua situação em relação ao espectador.⁹²

Um outro aspecto relevante da reflexão de Ryngaert refere-se ao carácter coletivo que os jogos dramáticos devem cultivar. Segundo ele, o jogo dramático é uma atividade coletiva em que o indivíduo se constitui a partir de uma elaboração “para si” que se faz e refaz na relação com o outro. Para Ryngaert, este processo de elaboração que acontece a cada um do grupo volta-se (ou, pelo menos, deveria voltar-se) para o aprimoramento do próprio grupo; caso contrário, não haveria o sentido de coletividade.

O jogo dramático é uma atividade coletiva. O grupo é o lugar onde o indivíduo se elabora “para si” e com os outros. Mas não poderia manter-se fechado sem cair no narcisismo e na ilusão do grupo.⁹³

A apropriação de um discurso próprio do grupo também é uma finalidade do jogo dramático na compreensão do pesquisador francês. Para Ryngaert, o jogo dramático visa à análise de um conteúdo manifestado a partir de um discurso artístico próprio do grupo, construído privilegiadamente pela palavra improvisada.

O jogo dramático não visa uma reprodução fiel da realidade, mas sim a sua análise a partir de um discurso produzido numa linguagem artística original que se afasta do naturalismo.

[...]

⁹² RYNGAERT, 1981 p. 59-60.

⁹³ Ibid., p. 34.

O jogo dramático não está subordinado ao texto. Este é substituído pela palavra improvisada ou estabelecida a partir de um guião, Em alguns casos, o jogo toca tanto os momentos contingentes que acompanham o texto, a produção de sinais visuais e sonoros inscritos num espaço determinado, como a elaboração deste. A determinação do sentido é um processo coletivo que se insere numa linguagem global.⁹⁴

O jogo dramático traz, em seu substrato, a formação de “jogadores” capazes de construir, através da investigação, um discurso cênico aprimorado. É no confronto entre a experiência daqueles que constroem um discurso, dada uma situação de comunicação (jogadores-atores), e a resposta apreciativa daqueles que acolheram-no ativamente (jogadores-espectadores) que se estabelece um processo de apreensão da linguagem teatral.

Além do desapego a um texto preestabelecido, o jogo dramático prescinde de cenário, figurino ou objetos confeccionados especificamente para a cena, prestigiando espaços comuns e mobiliários e objetos do cotidiano disponíveis no local do jogo para a elaboração do discurso cênico. O espaço para a cena é complacente com o movimento espacial de quem atua e com o olhar do espectador que o acompanha. Sua flexibilidade, portanto, possibilita que o jogo dramático acomode-se perfeitamente nos espaços escolares (pátios, áreas de lazer e convivência, salas de aula, corredores, jardins ou quadras).

O sistema de jogos teatrais

Na década de 60, em meio a movimentos de renovação do teatro norte-americano, em que grupos *off-off-Broadway* dedicavam-se à criação coletiva com base na

⁹⁴ Ibid.

experimentação de novas formas de comunicação e que pesquisas neste sentido eram desenvolvidas em *workshops*, foi publicado *Improvisação para o teatro*.⁹⁵ Nele, Viola Spolin descreve um sistema de jogos teatrais – fruto do trabalho desenvolvido em quase duas décadas, em grande parte na *Young Actors Company*, em Hollywood – e preconiza a acessibilidade de todos (profissionais ou amadores, adultos ou crianças) a uma elaboração discursiva regrada pelas possibilidades expressivas da linguagem do teatro. Além disso, desmonta a idéia de talento natural, quando defende a atuação em cena como habilidade possível de ser adquirida em um processo de aprendizagem.

Para Spolin, em primeiro lugar, teatro é algo que se aprende. Não é um apanágio dos deuses, um “talento superior”, uma reserva de mercado de seres especiais e particularmente criativos. O aprendizado do teatro não depende de pré-condições ou disposições naturais, nem é restrito àqueles que desejam tornar-se atores.

[...]

Para Viola Spolin, o teatro é um espaço de comunicação e um espaço de jogo. A idéia de um artista todo poderoso, que trabalha no sentido de iludir, cativar ou mesmo ensinar uma platéia, passa longe de seu sistema. Pelo contrário, em Viola Spolin, palco e platéia são parceiros num jogo de criação de uma realidade ficcional, dependente das duas partes. Há atores-jogadores, assim como os espectadores também são jogadores. Nessa criação coletiva, todos os aspectos da existência humana podem e devem vir à tona, para serem recriados, repensados, reentendidos. O teatro da identificação, do emocionalismo e da subjetividade passa longe de Viola Spolin.⁹⁶

Outro livro importante para a divulgação do sistema de jogos teatrais é o *Theater Game File*⁹⁷, traduzido por Ingrid Dormien Koudela e publicado no Brasil com o título de

⁹⁵ SPOLIN, 2005.

⁹⁶ PAIS, 2000, p. 52.

⁹⁷ SPOLIN, 1975.

*Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin.*⁹⁸ Este, atualiza *Improvisação para o teatro* e traz uma nova organização: jogos tradicionais e jogos teatrais (fichas do tipo A); jogos que exploram a estrutura dramática *Quem, Onde, O quê* (fichas do tipo B); jogos teatrais complementares (fichas do tipo C); e Manual de Instrução. Devido à sua apresentação, o fichário promove a ampliação das possibilidades de jogo, permitindo inúmeras combinações e diferentes mobilizações, além de inibir uma possível propensão do coordenador em seguir uma seqüência preestabelecida.

Todo o processo de pesquisa vivenciado por Spolin, que redundou no sistema de jogos teatrais, foi bastante inspirado em Stanislávski, “no período em que este priorizava as ações físicas como procedimento na formação de atores”, e também em Neva Boyd, com quem Spolin “aprendeu a relevância dos jogos no processo educacional”.⁹⁹

Spolin, tomando por base os jogos de regras, cria um sistema de exercícios para o treinamento do teatro, com o objetivo inicial de libertar a atuação de crianças e amadores de comportamentos rígidos e mecânicos em cena.¹⁰⁰

Os jogos teatrais podem ser compreendidos como um sistema de improvisações teatrais “que pode ser desenvolvido por todos que desejem se expressar através do teatro, sejam eles profissionais, amadores ou crianças”.¹⁰¹

Nos jogos teatrais, a evolução dos jogos está pautada por problemas a ser solucionados. Nas palavras de Spolin¹⁰², a solução de problemas se contrapõe à utilização de material intelectualizado e verbalizado.

⁹⁸ SPOLIN, 2001.

⁹⁹ DESGRANGES, 2006, p. 109.

¹⁰⁰ Ibid., p. 110.

¹⁰¹ KOUDELA, 2002, p. 40.

¹⁰² SPOLIN, 2001, p. 348.

[...] coloca o aluno-ator em ação (fiscaliza); o problema prefigura um resultado; [...] na solução do problema está implícito como atuar; afasta o planejamento prévio; apresenta uma simples operação estrutural (como em um objeto), de forma que qualquer pessoa, com qualquer idade ou formação, pode jogar.¹⁰³

Uma das idéias-chave para a compreensão dos jogos teatrais é, segundo Koudela, “a criação coletiva onde os jogadores fazem parte de um todo orgânico motivado pela ação lúdica”.¹⁰⁴

Aliada a essa condição (a criação coletiva) está a eliminação dos papéis tradicionais aluno/professor, dicotomia superada pelo princípio de parceria a partir do qual é dissolvido o apelo da aprovação/desaprovação.¹⁰⁵

Há três aspectos essenciais quando se trabalha na perspectiva dos jogos teatrais: foco, instrução e avaliação.

1. Foco

O sistema de jogos teatrais busca a formação de um “jogador criativo”, hábil e espontâneo no interior de um processo coletivo cujo foco está na resolução de um problema proposto pelo coordenador. Foco é o ponto de concentração do jogador no problema a ser solucionado; o alvo da instrução emitida pelo coordenador; o domínio em que se relacionam os jogadores que estão na área do jogo e na platéia. Foco, portanto, é para onde

¹⁰³ Ibid.

¹⁰⁴ KOUDELA, 1984, p. 147.

¹⁰⁵ Ibid., p.148.

convergem as atenções do jogador em cena, da platéia e do coordenador – ponto de encontro e ponto de partida do processo.

Tomemos o exemplo do jogo teatral Cabo-de-Guerra: o foco desse jogo reside em dar realidade ao objeto, que nesse caso é a corda imaginária. A dupla de jogadores no palco mobiliza toda sua atenção e energia para dar realidade à corda.¹⁰⁶

2. Instrução

Um aspecto relevante do sistema proposto por Spolin é que ele prescinde de um coordenador detentor de todo o processo. Em vez disso, o coordenador age como parceiro no jogo e emite instruções. Tais orientações proferidas pelo coordenador auxiliam os jogadores a manter o foco, sem impedir, no entanto, que estes imprimam sua própria dinâmica no processo e avancem para a experiência criativa.

Além de canalizar o curso do jogo para o foco, “a instrução busca intensificar o jogo até o auge de energia e percepção dos jogadores”¹⁰⁷, ou seja, até o ponto no qual “a espontaneidade do aluno aparece para enfrentar uma crise no palco; o momento de deixar de lado as resistências e os quadros de referência estáticos; um momento de ver as coisas de um ponto de vista diferente; um momento de compreensão do Ponto de Concentração”.¹⁰⁸

3. Avaliação

No momento em que parte do grupo está na área de jogo, os demais jogadores são platéia. Voltados para o mesmo foco, os jogadores-espectadores observam o processo,

¹⁰⁶ KOUDELA, 2002, p. 46.

¹⁰⁷ SPOLIN, 2001, p. 31.

¹⁰⁸ Ibid., 2005, p. 348.

exteriorizam ao grupo suas impressões e se integram com os jogadores-atores rumo aos aspectos da cena em investigação.

O estabelecimento de um **foco**, sustentado por **instruções**, que intensificam o jogo até o momento em que respostas às proposições começam a emergir, bem como a instauração de momentos de **avaliação**, em que jogadores atuantes e platéia emitem suas apreciações, justifica-se pela finalidade pedagógica que os jogos teatrais sustentam. Em outras palavras, **foco**, **instrução** e **avaliação** são aspectos que postulam a ampliação das possibilidades de exploração e a conseqüente proficiência dos elementos constitutivos da linguagem teatral. Concorre também para o mesmo propósito, o acréscimo progressivo da estrutura dramática (onde, quem, o quê) nas áreas de experiência do jogo. Assim, nos jogos teatrais, a história remanesce da ação em vez de suscitá-la.

A estória é um epitáfio; as cinzas do jogo; a estréia é o resultado (resíduo) do processo; o teatro improvisacional é processo; para que a estória (peça) adquira vida, é preciso dividi-la em partes ou pulsações (desarmar), para que ela possa se tornar processo novamente; uma peça bem escrita é processo.

[...] o processo é o objetivo a ser atingido, e o objetivo a ser atingido é um processo infinito; não pode haver qualquer afirmação definitiva sobre um personagem, relacionamento, sistema de trabalho.¹⁰⁹

Segundo Koudela, “o que determina a direcionalidade do processo é o conteúdo manifestado pelo grupo” no interior da ação dramática em elaboração “e a abordagem crítica aplicada durante as avaliações” na relação entre jogadores, ora atores ora espectadores, ao longo do processo.

Nas páginas conclusivas do livro *Jogos teatrais*, Koudela discorre sobre a estória e a ação dramática e o processo transformador que as envolve.

¹⁰⁹ Ibid., p. 339 e 346.

O processo de Jogos Teatrais visa efetivar a passagem do teatro concebido como ilusão para o teatro concebido como realidade cênica. A mesma revolução que ocorre com a criança em desenvolvimento pode ser acompanhada no processo de crescimento do indivíduo no palco. Traduzimos a transformação da subjetividade em objetividade no trabalho do ator quando ele compreende a diferença entre estória e ação dramática. Ao “corporificar” (mostrar) o objeto (emoção ou personagem), ele abandona quadros de referência estáticos e se relaciona com os acontecimentos, em função da percepção objetiva do ambiente e das relações no jogo. O ajustamento da realidade a suposições pessoais é superado a partir do momento em que o jogador abandona a estória da vida (psicodrama) e interioriza a função de Foco, deixando de fazer imposições artificiais a si mesmo e permitindo que as ações surjam da relação com o parceiro.¹¹⁰

Vimos, na segunda parte deste capítulo, as principais vertentes de jogos improvisacionais disseminadas em nosso país. Elas são a base teórica que sustenta a elaboração bem como a análise do experimento desenvolvido com os professores da Hora da Leitura da Diretoria Regional de Ensino da Capital – Leste 4, assunto desenvolvido no capítulo que vem a seguir.

¹¹⁰ KOUDELA, 1984, p. 148.

IV – Experimento com professores da Hora da Leitura – Práticas teatrais no desenvolvimento de atividades com textos literários

Sobre os objetivos do experimento

Muitos professores de Língua Portuguesa que atuam na Hora da Leitura, impulsionados pelos propósitos definidos pelo projeto (Capítulo I), reúnem experiências teatrais e de leitura nas suas práticas com vistas à formação do leitor – preceito que está no bojo do referido projeto. No entanto, enfrentam algumas dificuldades para transitar com segurança entre os universos teatral e literário.

Nossa proposta é a de recorrermos aos jogos de improvisação teatral para estimular o ato de leitura a partir de análises pessoais e coletivas, colocar o texto em jogo, desmistificando e tornando prazerosa a relação com ele, além de possibilitar variadas associações e interpretações surpreendentes e estimulantes para os próprios participantes e, ainda, reconhecer a transposição das linguagens como a efetivação de um ato de leitura produtivo, autoral e artístico. Em vez de se deter à tarefa de descobrir o que o texto quer comunicar, os participantes elaboram leituras que se configuram em discursos artísticos.

Assim, no experimento proposto para um grupo de professores atuantes neste projeto, foram utilizados alguns jogos de improvisação teatral para mostrar algumas possibilidades de jogo com o texto literário e problematizar com eles determinadas expectativas de aprendizagem que estes profissionais podem sustentar acerca de sua prática em sala de aula, quando esta reúne atividades teatrais e de leitura.

Além disso, os jogos selecionados para o experimento tinham a função de nos fornecer elementos para observar – e analisar posteriormente – o desempenho do grupo na

exploração de possibilidades verbais e não-verbais para a elaboração de um discurso cênico (produção oral, fluência verbal, variação tonal, gestos, deslocamento espacial...) para que, de posse desta análise, pudéssemos indicar algumas ações de formação voltadas para esses profissionais.

Para tanto, o experimento deveria constituir-se de ações improvisadas desenvolvidas a partir de provocações inicialmente bastante simples, cujo intuito repousasse apenas no estabelecimento de vínculos de cumplicidade entre os integrantes e na instauração de um ambiente favorável. O segundo grupo de atividades, no entanto, apresentaria um nível de complexidade ligeiramente superior e traria como proposta a pesquisa estética na construção do discurso cênico, bem como a compreensão um pouco mais apurada do fenômeno teatral.

Dada a natureza da dedicação destes professores em sala de aula, seriam utilizados textos literários de diferentes gêneros para a elaboração de alguns jogos. Tal encaminhamento provocaria oportunidades investigativas que permitiriam aos participantes jogar com o texto literário (partindo da leitura ou motivando para a leitura) e experienciar alguns aspectos relacionados ao ato de leitura.

Percalços da elaboração

A programação do experimento foi organizada para ser desenvolvida em oito horas de trabalho com um grupo de professores de Língua Portuguesa do projeto Hora da Leitura que atua nas escolas estaduais de Ensino Fundamental da Diretoria Regional de Ensino da Capital – Leste 4. Esta Diretoria de Ensino abrange os bairros de Vila Matilde, Cidade Líder, Parque do Carmo, São Matheus e Sapopemba.

Primeiramente, havíamos pensado em organizar um experimento de dezesseis horas, com quatro encontros semanais de quatro horas cada um, para que fosse possível finalizar quatro seqüências de atividades e obter registros parciais dos professores que apresentassem uma elaboração mais apurada do processo. Acreditávamos que o intervalo de uma semana entre um encontro e outro favoreceria o processo, uma vez que, neste período, o professor teria tempo de refletir sobre a experiência anterior e trazer novas inquietações para o encontro seguinte.

No entanto, não foi possível a efetivação do experimento com este modelo de organização porque havia, na época, uma determinação bastante rigorosa vinda da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE) que restringia a saída de professores da sala de aula para atender a convocações da Diretoria de Ensino para orientações técnicas nas Oficinas Pedagógicas.¹¹¹ Esta medida limitava também o número de horas que uma Diretoria de Ensino poderia utilizar para convocar seus professores.

Assim, após negociarmos com os profissionais da Diretoria de Ensino, ponderando o máximo permitido para a convocação dos professores com o mínimo necessário para que as atividades a ser desenvolvidas no experimento pudessem trazer algum significado a eles, decidimos por um encontro único de oito horas.

Vencido os entraves para a definição do número de horas que teríamos com os professores, partimos para segunda etapa: a programação das atividades. Algumas preocupações acerca do experimento, no entanto, se fizeram presentes. Não queríamos que ele fosse viável apenas para os propósitos da pesquisa, mas que proporcionasse aos professores uma experiência significativa que pudesse desencadear uma nova percepção

¹¹¹ Setor da Diretoria de Ensino responsável pelas ações descentralizadas de formação dos professores. As ações centralizadas são de responsabilidade da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria da Educação.

sobre o fenômeno teatral e também um desejo de ler e conhecer mais sobre o universo literário.

Por isso, para a elaboração do experimento em meio a estas inquietações, inspiramo-nos na afirmação de Pupo (2003), de que “é o confronto, entre aquilo que se conhece e o universo em vias de ser descoberto, que amplia o quadro de referências do indivíduo, assim como sua possibilidade de apreensão estética”.¹¹² No entanto, outras preocupações se colocaram. Qual é a experiência literária de cada um deles? Qual a dimensão de seus conhecimentos neste universo? O que será descoberta para eles no confronto entre o que é literário e o que é teatral?

Relativizadas tais preocupações, partimos para a elaboração de um experimento com a clareza de que não teríamos condições de contemplar todos os gêneros literários e tampouco propor uma seqüência de jogos que garantisse o refinamento artístico das cenas. Assim, optamos por desenvolver, no período da manhã, uma seqüência de jogos preparatórios (para a instauração de um ambiente favorável) e duas seqüências de jogos de improvisação teatral: a primeira jogaria com textos narrativos (fábulas de Esopo) e a segunda com um texto lírico.

No período da tarde, iniciariamos com jogos para a criação coletiva de textos narrativos; em seguida, um momento de reflexão sobre narrativa e narrador; depois, jogos para ativar a imaginação, uma parte expositiva que traria formas diferenciadas de narrar na música e no cinema, culminando com a montagem de cenas inspiradas em pinturas e poemas escolhidos pelos professores.

Ainda que defendamos a relevância de estudos do gênero dramático no meio escolar, por ser ele o portador de um dos modos de contar (aquele que desvela somente a

¹¹² PUPO, 2003.

palavra essencial e resiste em fazer a mediação entre esta e o leitor na elaboração da cena imaginada), reconhecemos que – devido à natureza do experimento a que nos propúnhamos com os jogos de improvisação teatral e ao tempo restrito que tínhamos para o desenvolvimento das atividades com os professores – não conseguiríamos dar o encaminhamento adequado para um trabalho com o gênero dramático sem cair nas armadilhas da leitura estereotipada do discurso direto.

Desenvolvemos as atividades no auditório da Diretoria Regional de Ensino – Leste 4, no dia 8 de outubro de 2007, quando compareceram para o experimento vinte e oito professores de diferentes escolas da região.

O experimento – Práticas teatrais no desenvolvimento de atividades com textos literários

Os trabalhos foram iniciados com a nossa apresentação na função de coordenadora das atividades. Em seguida, fizemos uma rápida exposição dos objetivos do encontro e procedemos à leitura da programação (Anexo I). Com o propósito de obtermos um importante material de análise, propusemos aos participantes que, ao longo do dia, elaborassem diários de bordo individuais, que nos ofereceriam, no final do experimento, um fio analítico para compreender o trajeto percorrido pelo grupo na apreensão de todo o processo. Para isso, ao final de cada conjunto de atividades, seria solicitado a eles que fizessem o que denominamos de registros espontâneos, desprendidos de qualquer estímulo exterior, ou seja, registros que não fossem provocados por perguntas ou excertos sobre o assunto, mas que desvelassem suas impressões após o experimento. Durante a leitura da programação do dia, cuidamos para que a descrição de cada uma das atividades não fosse

demasiadamente detalhada para garantir a participação do grupo desvinculada de pressuposições ou antecipações que poderiam interferir no processo.

1. Apresentação dos nomes e movimentação no espaço

As atividades do experimento começaram com a apresentação dos participantes que, atendendo à nossa orientação, já se encontravam sentados em cadeiras e dispostos em círculo.

Os primeiros jogos não traziam consigo a intenção de construir um discurso cênico, mas de desprender as amarras que impedem uma participação mais espontânea. Por isso, trabalhamos inicialmente com o propósito de aproximar os participantes por meio de atividades lúdicas, bem como de suscitar neles o prazer de estar ali e de brincar, provocar neles o desejo de enfrentar desafios e deixá-los estimulados para a participação nos jogos que viriam em seguida.

Primeiramente, cada participante deveria declarar o seu nome ao final de um ritmo produzido em quatro tempos, nos quais dois tempos eram marcados com a batida das mãos sobre as coxas, seguida de palmas (um tempo) e, finalmente, o estalo de dedos que marcavam a sílaba forte do nome pronunciado. A regra acordada com o grupo era de que sempre haveria a apresentação de alguém no estalar de dedos. A atividade envolveu coordenação motora, ritmo, concentração e tensão¹¹³ na medida em que exigia que cada um dos participantes se apresentasse exatamente no quarto tempo de cada seqüência.

¹¹³ O termo “tensão”, neste contexto, tem o sentido de apreensão vigilante, um estado de alerta pronto para responder aos estímulos externos.

A segunda atividade¹¹⁴ foi apresentada como um desafio, já que acrescentaria à experiência da primeira o deslocamento espacial.

Os participantes, dispostos em círculo, deveriam movimentar-se, alternando passos para a direita e para a esquerda em oito, quatro, dois e um tempo, ao som rítmico produzido por eles próprios.

Toque patoque / patoque tac / i que quê i que quê /

Tum ba / tum ba / tum ba / tum ba.

Além dos propósitos já declarados anteriormente, as duas primeiras atividades foram desenvolvidas também com os objetivos de descontrair o grupo por meio de atividades lúdicas; integrá-lo de modo a criar cumplicidade entre os participantes do grupo; prepará-lo para a participação nos jogos de improvisação teatral que viriam ao longo do dia; e sensibilizá-lo para a (re)formulação de conceitos importantes como brincadeira e jogo após as investigações ao longo do dia. Para tanto, foram sugeridos, de início, desafios possíveis de ser cumpridos coletivamente para que cada um dos participantes não se sentisse exposto individualmente.

Pode-se afirmar que os objetivos foram alcançados, uma vez que todo o grupo participou das atividades, esforçou-se para cumpri-las, envolveu-se positivamente com o desenvolvimento e o cumprimento das propostas, conciliando a sua participação com o interesse do grupo. Ao final, todos estavam descontraídos e mais disponíveis para o próximo passo.

¹¹⁴ Adaptação de jogo preparatório que propõe a exploração de ritmos e gestos extraído do livro *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo* (DESGRANGES, 2006, p. 105).

Apresentamo-nos de forma descontraída, usando ritmo. Foi diferente e ajudou-nos a descontrair e tirar a postura de defesa e negação. No momento de estalar os dedos, dizer os nomes... (Profa. Roseli Aparecida da Costa)

A apresentação foi muito divertida, depois do impacto da explicação, pois fez com que os professores brincassem e quebrassem o gelo. (Prof. Issac Mendes de Alencar)

Foi um momento que, além de diferente, (foi) também descontraído, ou seja, foi uma apresentação totalmente diferente devido aos movimentos. (Profa. Maria de Jesus Machado Pires Ferraz)

Alguns participantes registraram em seus diários de bordo palavras ou expressões como “memória”, “corpo” ou “corpo e mente” referindo-se à possibilidade que as atividades ofereciam de se desenvolver habilidades como as de “se concentrar”, “se deslocar espacialmente por meio de ritmo” ou de “coordenar movimentos” exigidas na atividade. Em outras palavras, estes profissionais, a partir da percepção a respeito do processo que haviam experimentado, fizeram considerações sobre suas experiências e extraíram delas ações pedagógicas possíveis de ser desenvolvidas com seus alunos.

Além dos aspectos mais diretamente relacionados à dedicação profissional, foi possível perceber, no momento da descrição dos dois primeiros exercícios, o receio, manifestado por alguns em palavras ou expressões faciais, da exposição diante dos colegas, uma vez que as propostas envolviam o desempenho do corpo para o seu desenvolvimento.

Nízia Villaça e Fred Góes, em “A emancipação cultural do corpo”¹¹⁵, introduzem o tema do artigo discorrendo sobre como o Ocidente, de um modo geral, “avaliou o corpo a

¹¹⁵In: VILLAÇA, GÓES, 2001, p. 131.

partir de pré-conceitos morais, estéticos, ideológicos e filosóficos, comprometendo o enunciado de sua natureza inapreensível” e como a tradição judaico-cristã de condenação da carne colaborou para a sustentação do idealismo platônico e a negação da sensibilidade em prol das coisas inerentes ao espírito.

Parafrazeando a máxima existente neste artigo de que “não se representa o corpo por si mesmo, mas em função da idéia que dele formamos”, podemos afirmar que não se espera do corpo os movimentos que ele é capaz de coordenar nem o que ele é capaz de expressar por si mesmo, mas em função dos limites expressivos e de movimento impostos a ele socialmente no interior de determinada cultura.

É muito importante para o profissional da educação, sobretudo aquele que trabalha com as diferentes manifestações artísticas, a percepção de que o corpo traduz, nas suas possibilidades expressivas e de movimento, uma visão que o ser humano tem de si e do papel que exerce no mundo em que está inserido a partir das lentes constituídas por uma cultura vigente da qual ele também faz parte.

Em que momento histórico estamos vivendo? Qual é a nossa relação com o corpo e de que forma nos colocamos diante do mundo? Um outro fragmento do artigo de Villaça e Góes nos informa, sob um ponto de vista filosófico, sobre as ondas de ascensão e queda que, ao longo da história, alteraram o modo de representação do corpo nas artes.

As representações de glória, de ascensão sucedem ou se alternam com as de queda e fragmentação. No primeiro caso, a mola são elementos narcísicos, autoritários, ou sonhos científicos de superação da imanência corporal; no segundo caso, o comando vem da incerteza, do reconhecimento da precibilidade da carne. Entre os dois extremos, outras

configurações culturais dão testemunho de um corpo lúdico, de um corpo participativo que tenta conjugar atividade e passividade. Projeto pessoal *versus* sobredeterminação.¹¹⁶

Tal compreensão pode favorecer a reflexão a respeito da representação que se faz do homem nas narrativas de tradição oral, nos poemas épicos, nos contos e lendas africanas ou orientais, na ficção científica, nas lendas urbanas etc, que desvela ora um corpo heróico, determinado, ora um corpo refém da degradação.

Seria muito relevante para os professores que atuam na Hora da Leitura que pudessem participar de algumas ações de formação cuja proposta fosse investigar as possibilidades do corpo por meio de jogos. Tais ações poderiam também promover uma reflexão mais apurada acerca das representações do corpo na literatura como, por exemplo, a visão do corpo retratado na obra ou a elaboração das personagens de ficção revelada na descrição do físico e da postura, entre outras possibilidades.

Concluimos, após a análise dos registros dos professores no diário de bordo que a idéia de si mesmo e a incerteza das possibilidades de movimento, coordenação e expressão de seu próprio corpo observadas no momento da explicação do jogo foram superadas, como demonstram alguns apontamentos.

No começo houve a preocupação de não errar os movimentos. Aos poucos as pessoas foram se libertando e se confraternizando umas com as outras. (Profa. Maristela Deprá Grillo)

Forma elaborada através de dinâmica trabalhando o corpo e a mente. (Profa. Elenice Felipe de Oliveira)

¹¹⁶ Ibidem. p.132.

Muito criativo, não conhecia essa apresentação; trabalha com a memória e o corpo.
(Profa. Fabiane Zaneli Veschi)

Foi uma dinâmica, uma atividade diferente para descontrair e utilizar a mente e o corpo. (Profa. Vanessa Cristina Barboza Alves)

Um grupo de professores rendeu-se ao jogo e desfrutou dele ludicamente. Os participantes deste grupo apresentaram impressões mais focadas no prazer de jogar. Eles estavam despreocupados, naquele momento, em extrair do experimento uma reflexão um pouco mais elaborada sobre os propósitos daquelas atividades.

Foram dinâmicas que nos proporcionaram muitas alegrias e criatividade. (Prof. Josanilton Batista da Cruz)

Conhecemo-nos melhor, deixamos o medo e a tensão de lado. (Profa. Regina da S. Braga)

2. Fotografias e formas de narrar¹¹⁷

O segundo conjunto de atividades envolvia a elaboração de fotografias e a narrativa das mesmas. Para narrar a cena, o jogador deveria ler a fotografia produzida pelos colegas e se perguntar: “Qual é o conteúdo da mensagem desta fotografia? O que ela transmite?”; em seguida, elaborar a narrativa a partir de sua leitura. O resultado deste exercício de

¹¹⁷ Jogos adaptados de experimento desenvolvido pelo ator e diretor Luiz Gustavo Trestini, em orientação técnica para assistentes técnico-pedagógicos responsáveis pelo projeto Hora da Leitura, promovida pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE) no ano de 2007.

investigação seria uma narrativa que traria a cena fixada na fotografia e a visão conotativa do narrador consubstanciadas nos elementos estruturais do texto.

Este jogo foi escolhido para o experimento com professores de Língua Portuguesa porque traz a possibilidade de problematizar com eles alguns aspectos da estética da recepção como, por exemplo, as expectativas do autor do texto em relação ao leitor, a considerar pelo *efeito* que está implicado pela obra, e a experiência do leitor, que demanda um olhar diferenciado para o texto, evidenciado pela *recepção*.

[...] para a análise da experiência do leitor ou da “sociedade de leitores” de um tempo histórico determinado, necessita-se diferenciar, colocar e estabelecer a comunicação entre os dois lados da relação texto e leitor. Ou seja, entre o *efeito*, como o momento condicionado pelo texto, e a *recepção*, como o momento condicionado pelo destinatário, para a concretização do sentido como duplo horizonte – o interno ao literário, implicado pela obra, e o mundivivencial (*lebensweltlich*), trazido pelo leitor de uma determinada sociedade.¹¹⁸

Os vinte e oito professores dividiram-se em dois grupos. Foi solicitado a cada grupo que escolhesse uma situação do cotidiano e montasse três cenas fixas que fossem capazes de mostrar a história, como se fosse uma tirinha de jornal, mas sem falas. Descrição e regras do jogo foram fornecidas simultaneamente:

1. Todos devem participar da montagem.
2. As fotografias devem ser montadas uma a uma.
3. Enquanto o grupo-atuante monta a fotografia, o representante do grupo-espectador (que será o narrador) está de costas para o grupo-atuante.

¹¹⁸ JAUSS, 2002, p. 73.

4. Terminada a montagem, o narrador volta-se para o grupo-atuante, observa a fotografia, volta-se para o grupo-espectador e introduz a narrativa nascida de sua observação.
5. Enquanto o narrador está de costas para o grupo-atuante, este monta a segunda fotografia.
6. O narrador observa a segunda fotografia, volta-se para o grupo-espectador e dá continuidade à sua narrativa, tentando conciliar o enredo tecido por ele com a continuidade da história retratada na segunda fotografia.
7. Enquanto o narrador está de costas para o grupo-atuante, este monta a terceira fotografia.
8. O narrador observa a terceira fotografia, volta-se para o grupo-espectador e conclui a sua narrativa, tentando conciliar a conclusão do enredo tecido por ele com a conclusão da história retratada na terceira fotografia.

Todos os participantes do grupo atuaram na montagem da fotografia. À apresentação de cada uma das fotos, um participante retirado do grupo-espectador, sem saber da história acordada pelo grupo-atuante, narrou aos colegas a leitura que fazia da mesma, surgindo daí uma outra história. O grupo-espectador fez seus comentários, o grupo-atuante se colocou, o grupo-espectador deu sugestões para aprimorar o discurso construído em cena. Em seguida, os grupos inverteram os papéis.

O primeiro grupo desenvolveu uma história cujo enredo traçava a seguinte trajetória: “Uma mãe que vira a filha e seus amigos de escola fumando maconha durante uma reunião de grupo na sala de sua casa (fotografia 1); desesperada, telefonou para o Diretor da escola com o propósito de ser aconselhada sobre como deveria proceder em tal situação (fotografia 2) e foi com a filha até a escola para que o Diretor conversasse com a

filha, que continuava com o ‘baseado’ na mão num gesto desafiador (fotografia 3)”. O narrador do grupo-espectador relatou uma história com o seguinte enredo: “Alguns estudantes que conversavam e fumavam um baseado na sala de aula foram surpreendidos pela Diretora da escola (fotografia 1); esta ligou imediatamente para o pai da aluna que foi flagrada com o cigarro na mão (fotografia 2); ele veio até a escola e, mesmo diante do pai e da Diretora, a aluna insistia em fumar o seu baseado (fotografia 3)”.

O relato do narrador foi bastante parecido com a história retratada nas fotografias, mas houve a inversão dos papéis da mãe, que passou a ser a Diretora da escola, com a do Diretor que passou a ser o pai. Esta inversão também foi responsável pelo deslocamento da ação para a escola. No confronto das duas narrativas, perguntamos aos dois grupos o que poderia ser alterado para que se tornasse mais evidente o papel da mulher. O grupo-espectador sugeriu que, na fotografia 1, a mãe demonstrasse mais explicitamente na expressão facial a surpresa e o choque de quem flagra a filha e que se colocasse de modo furtivo – olhando pela fresta de uma porta entreaberta, por exemplo – para indicar que a ação ocorria em casa. O grupo-atuante experimentou as alterações sugeridas e todos concordaram que tinham conseguido aprimorar o discurso construído.

Voltar ao jogo, após a avaliação e o confronto de idéias a respeito da cena entre jogadores-atores e jogadores-espectadores, permite checar a qualidade das propostas, além de desenvolver progressivamente nos jogadores a capacidade de ouvir as críticas e o julgamento dos outros em prol do aprimoramento do discurso cênico.

O segundo grupo, então, apresentou as suas fotografias. Esta apresentação gerou muita polêmica e merece uma descrição detalhada de cada uma das fotografias.

Fotografia 1: Três pessoas sentadas ao redor de uma mesa: uma escrevendo em algo que poderia ser uma máquina de escrever ou um *notebook*; a segunda, olhando para a

primeira com as mãos postas sobre a mesa; e a última olhando para as outras duas pessoas, com os cotovelos sobre a mesa, os pulsos reunidos e as mãos postas de modo que braços, punhos e mãos formassem a imagem de um cálice.

Fotografia 2: Duas outras personagens sentadas em cadeiras, uma um pouco à frente da outra. Uma delas segurando folhas de papel com as duas mãos erguidas mais ou menos na altura do colo e a outra, sentada na cadeira de trás, falando ao celular.

Fotografia 3: Oito novas personagens, mais a personagem que estava ao celular na segunda fotografia, sentadas em fileiras de três cadeiras, uma falando ao celular, outra entediada, outra com as pernas espremidas entre duas cadeiras, as demais simplesmente olhando para frente.

A situação escolhida foi: “Pessoas em uma reunião de trabalho recebem um telefonema de uma outra pessoa que está sendo esperada (fotografia 1); esta os avisa que vai atrasar-se porque está presa no trânsito (fotografia 2); mas ela não consegue chegar porque o trânsito se transforma em um grande congestionamento (fotografia 3)”.

A história relatada pelo narrador acontecia em uma delegacia de polícia.

Fotografia 1: Uma mulher algemada suplicava ao delegado que acreditasse na sua inocência enquanto prestava depoimento. O delegado ditava ao escrivão, que registrava a ocorrência.

Fotografia 2: Enquanto isso, uma advogada recebia um telefonema da acusada para que fosse em seu socorro.

Fotografia 3: Chegando à Delegacia, ficou aguardando ser recebida pelo Delegado, mas, naquele dia, tudo estava acontecendo na cidade e a delegacia superlotou. A advogada, perdida em meio à multidão, tentava comunicar-se com sua cliente pelo celular.

No confronto das duas narrativas, alguns componentes do grupo-atuante defenderam as escolhas feitas dizendo que, na primeira fotografia, haviam trabalhado com a imagem da mulher com os punhos unidos como uma forma de comunicar a mensagem que havia recebido pelo telefone, ou seja, colega presa no trânsito; na terceira fotografia, o acúmulo de cadeiras e pessoas apertadas entre elas significava o engarrafamento. Outros participantes do grupo-atuante se manifestaram de modo a deixar claro que discordavam das escolhas feitas para a construção do discurso e declararam que teriam defendido outras propostas para as fotografias.

Na resolução da fotografia 1, o grupo-atuante, em vez de mostrar uma situação, tentou contá-la. Para isso, recorreu a estratégias de jogos de adivinhação em que o jogador compõe, por meio de mímicas e índices produzidos por gesticulações, o significado revelador do enigma. Optando por esta solução, o grupo não tornou visível aos observadores elementos importantes da ação desencadeadora de toda a história que pretendia mostrar.

Esta ocorrência nos remete ao conceito de fisicalização desenvolvido por Viola Spolin¹¹⁹ que se define pela capacidade do jogador-ator tornar visível aos jogadores-espectadores ações, objetos ou funções sem o uso de recursos cênicos (figurinos, adereços, cenários) a não ser as possibilidades expressivas de seu corpo.

Para Spolin, a fisicalização “propicia ao aluno uma experiência pessoal concreta, da qual seu desenvolvimento posterior depende, e dá ao professor e ao aluno um vocabulário de trabalho necessário para um relacionamento objetivo”.¹²⁰

¹¹⁹ SPOLIN, 2005, p. 13-15.

¹²⁰ Ibid.

Quando o ator aprende a comunicar-se diretamente com a platéia através da linguagem física do palco, seu organismo como um todo é alertado. Empresta-se ao trabalho e deixa sua expressão física levá-lo para onde quiser. No teatro de improvisação, por exemplo, onde pouco ou quase nenhum material de cena, figurino ou cenário são usados, o ator aprende que a realidade do palco deve ter *espaço, textura, profundidade e substância* – isto é, realidade física. É a criação dessa realidade a partir do nada, por assim dizer, que torna possível dar o primeiro passo, em direção àquilo que está mais além. O ator recria a realidade teatral tornando-a física.¹²¹

Perguntamos aos dois grupos o que poderia ser alterado para que as fotografias conseguissem comunicar a história que o grupo-atuante desejava mostrar. Foi sugerido pelo grupo-espectador que a ordem das fotografias fosse invertida:

Fotografia 1: O congestionamento e a mulher discando um número no celular.

Fotografia 2: Mulher falando ao celular, olhando para seu relógio, e homem à mesa, também ao celular, ouvindo.

Fotografia 3: Homem comunicando às mulheres sentadas à mesa sobre o atraso da colega.

O grupo-atuante considerou a sugestão bastante viável; no entanto, aqueles que haviam imposto a sua proposta de montagem das fotografias aos demais ficaram visivelmente incomodados pelas interferências do grupo-espectador. Ainda assim, voltaram ao jogo e experimentaram a proposta dos jogadores-espectadores.

No momento da avaliação, a participação dos jogadores-espectadores é fundamental porque devolve aos jogadores-atores a percepção ou o grau de comunicabilidade do que o discurso elaborado por eles tentou sustentar. Por outro lado, a réplica dos jogadores-atores

¹²¹ Ibid.

também é bastante relevante, uma vez que ela explica o projeto inicial e permite que, sem que se desfaça a proposta do grupo-atuante, todos possam convergir para a solução do problema num processo coletivo de aprimoramento do discurso cênico.

No momento da avaliação, a postura defensiva de alguns jogadores-atores desencadeou, convenientemente, a nossa intervenção no sentido de elucidar os propósitos da avaliação com a participação da platéia.

Na seqüência, propusemos o mesmo exercício, só que, desta vez, utilizando fábulas de Esopo. O primeiro grupo deveria montar três fotografias que narrassem a fábula *A mulher e a galinha*¹²² e o segundo grupo deveria montar fotografias que narrassem *O lavrador e a serpente congelada*.¹²³

A mulher e a galinha

Uma viúva tinha uma galinha que punha um ovo por dia. Imaginando que, se desse à galinha mais cevada, ela poria dois ovos, passou a fazer isso. Mas a galinha ficou gorda e já não podia botar nem mesmo um ovo por dia.

O lavrador e a serpente congelada

Um lavrador, tendo encontrado no inverno uma serpente congelada, sentiu pena dela, pegou-a e a pôs em seu colo. Aquecida, ela voltou ao natural, feriu seu benfeitor e o matou. E ele, morrendo, disse: “Sofro merecidamente, pois me apiedei de uma malvada”.

¹²² ESOPPO, 2004.

¹²³ Ibid.

O grupo-atuante de *A mulher e a galinha* utilizou as escadas que levavam ao palco como poleiros.

Fotografia 1: As personagens galinhas estavam sobre os poleiros enquanto a galinha protagonista se destacava das demais, colocando-se mais à frente, botando ovos (folhas de papel amassadas). A mulher, à direita da cena, observava-a admirada.

Fotografia 2: A mulher alimentava a galinha com muita ração (papéis picotados jogados ao chão) e a galinha continuava botando. A professora que fazia a galinha botadeira foi substituída por uma colega de constituição corpórea maior para demonstrar que a galinha estava engordando.

Fotografia 3: A mulher, que antes alimentava a galinha com olhos gananciosos, demonstrava a sua decepção, olhando para a galinha gorda e sem ovos.

Um participante do grupo-espectador, que tinha conhecimento apenas de que o grupo-atuante havia trabalhado com uma fábula de Esopo, mas ignorava qual delas teria sido, apresentou-se para narrar aos demais a leitura que fazia de cada fotografia apresentada. Sua narrativa aproximou-se bastante da história original. Além disso, sua narrativa foi enriquecida por elementos característicos do gênero fábula.

Após a narrativa, o grupo-espectador fez poucos comentários e quase todos parabenizando os colegas pela atuação. O grupo-atuante, feliz com seu desempenho, deu algumas informações de como chegou àquelas soluções.

Com a intenção de suscitar uma reflexão mais apurada do jogo, perguntamos aos jogadores-atores por que haviam feito a opção de trocar a protagonista para comunicar a engorda da galinha. Os jogadores-atores declararam que a troca da protagonista foi a proposta que os deixou mais seguros para mostrar a história. Outras propostas foram pensadas, mas precisariam de adereços e figurino.

Então, perguntamos aos jogadores-espectadores se haveria uma outra solução que garantisse a comunicabilidade da história, e a manifestação deles foi ao encontro do primeiro grupo, ou seja, sem a possibilidade de uso de recursos externos ao jogador, a troca da jogadora que representava a galinha botadeira foi a melhor solução.

Os jogadores não conseguiram vislumbrar uma outra solução para a elaboração da fotografia primeiramente por uma limitação de repertório nos domínios da linguagem corporal. O jogo proposto não possibilitava o uso da linguagem verbal, mas proporcionava a exploração das possibilidades expressivas corporais. Um outro aspecto que restringiu suas escolhas, levando-os às associações mais óbvias, foi a necessidade do grupo em manter uma relação visual inequívoca (galinha magra / mulher magra; galinha gorda / mulher gorda).

O grupo composto de professores de Língua Portuguesa certamente é capaz de reconhecer, apreciar e fazer uso de metáforas em textos verbais, mas, quando o texto a ser produzido deve surgir das possibilidades expressivas de seu próprio corpo, o salto para o figurativo ou alegórico torna-se inviável.

Na seqüência dos trabalhos, os grupos inverteram os papéis e a segunda apresentação foi iniciada.

Fotografia 1: Um lenhador, no centro do palco, trabalhava com o machado em meio a uma floresta constituída por muitas árvores secas pelo inverno e, à esquerda da cena, jazia uma serpente congelada.

Fotografia 2: O lenhador protege a serpente do frio, agasalhando-a e colocando-a em seu colo.

Fotografia 3: A serpente está mordendo a perna do lenhador, que jaz sobre o solo da floresta; as árvores manifestam-se horrorizadas pela imprudência do lenhador.

Como não houve a apresentação espontânea de um narrador, destacamos um dos participantes do grupo-espectador para narrar aos demais a leitura que fazia de cada fotografia apresentada.

Os jogadores-espectadores queixaram-se da língua de papel que a cobra exibia fora da boca. Segundo eles, em vez de uma língua bifurcada, aquele acessório mais parecia representar dois grandes dentes de esquilo, fato que prejudicou um pouco o entendimento da história. Perguntamos o que poderia ser alterado para que a comunicação fosse aprimorada. Os jogadores-espectadores, então, sugeriram que a cobra fosse maior e mais sinuosa. Para isso, sugeriram uma cobra representada por dois jogadores. O grupo-atuante acatou a sugestão, incorporando-a em uma nova composição que foi aceita por todos.

No decorrer desta seqüência de atividades, foi possível observar alguns aspectos relevantes da experiência. Houve uma mudança de postura do grupo-atuante com relação à participação do grupo-espectador. As observações feitas pelo grupo-espectador passaram de algo que deveria ser rejeitado de antemão a algo que poderia ser considerado para a construção democrática da cena. Aos poucos, a idéia de intervenção caía por terra e se firmavam as noções de integração e colaboração. Os professores começavam a compreender a avaliação como um momento fundamental para o processo de elaboração do discurso cênico na medida em que, ao revelar as suas hipóteses interpretativas, os jogadores-espectadores colaboravam com a consolidação da proposta dos jogadores-atores.

A percepção sobre a possibilidade da efetiva participação de todos na construção do discurso foi citada por alguns professores em seus registros espontâneos.

A criatividade de narrar através de fotografias, ou seja, cenas representadas pelos professores, é muito importante e faz com que nós reflitamos sobre a cena e criemos uma história. (Profa. Vera Lucia Duca Aguiar)

Ótima maneira de despertar a criatividade de quem está assistindo e de quem está apresentando. Aos poucos a pessoa se liberta e interage de forma mais completa. (Profa. Maristela Deprá Grillo)

Usamos o corpo (expressão corporal, o poder de síntese, a coletividade...) e também disponibilizamo-nos a críticas e reavaliações. (Profa. Roseli Aparecida da Costa)

Este exercício exige do jogador-narrador que, além de narrar a situação exposta quadro a quadro, construa ganchos para engatá-los um ao outro, ou seja, formule *previsões e passeios inferenciais*¹²⁴ possíveis no universo da fábula¹²⁵ que sejam capazes de manter estáveis a estrutura discursiva e a verossimilhança da história em elaboração, já que ele narra aos demais uma história que não vem de seu repertório de experiências e cujo final ele desconhece .

Toda a vez que o leitor chega a reconhecer no universo da fábula [...] a atuação de uma ação que pode produzir uma mudança no estado do mundo narrado, introduzindo assim novos cursos de eventos, ele é induzido a *prever* qual será a mudança de estado produzida pela ação e qual será o novo curso de acontecimentos.

¹²⁴ ECO, 1986, p. 93.

¹²⁵ O termo *fábula* está empregado, neste parágrafo, na concepção dos formalistas russos, retomada por Eco (1986, p. 85): “Fábula é o esquema fundamental da narração, a lógica das ações e a sintaxe das personagens, o curso de eventos ordenado temporalmente. [...] O enredo, pelo contrário, é a história como de fato é contada, conforme aparece na superfície, com as suas deslocções temporais, saltos para frente e para trás (ou seja, antecipações e *flash-back*), descrições, digressões, reflexões parentéticas”.

[...] é sem dúvida por passeio inferencial que num filme de banguê-banguê – se o xerife está apoiado no balcão do bar do *saloon* e o bandido lhe aparece pelas costas – prevemos que o xerife o perceba no espelho atrás das garrafas de bebida e se vire de repente, sacando o revólver e o mate.¹²⁶

Alguns participantes foram tocados pelos aspectos que envolveram as *previsões* e os *passeios inferenciais* do jogador-narrador durante o ato de produção da narrativa e a confirmação (ou não) dos mesmos, na continuidade da atividade, com a exibição das demais fotografias elaboradas pelo grupo-atuante.

[...] o ato de narrar uma cena sem saber do assunto foi muito bom, pois as formas de narrar foram bem diferentes. (Prof. Issac Mendes de Alencar)

Ver nem sempre significa saber o que estamos observando; então narrar o que as pessoas estão mostrando não é sempre o que realmente é. (Profa. Tatiana Iglesias Gumieri)

Uma inquietação constante no exercício do magistério, sobretudo para os professores que atuam nas salas de Ensino Fundamental, é como planejar atividades significativas e ao mesmo tempo interessantes para os alunos, afim de que todos se sintam envolvidos e com vontade de participar. Com o foco voltado para esta problemática, um grupo de professores comentou sobre o envolvimento de todos na atividade experimentada por eles como um fator favorável para a sua aplicabilidade em sala de aula.

Trabalhou diferentes tipos de narrativas, envolvendo todos do grupo. (Profa. Elenice Felipe de Oliveira)

¹²⁶ Ibid., p. 94-99.

Gostei muito dessa forma de narrar, pois precisa da colaboração e atenção de todos os participantes. (Profa. Fabiane Zaneli Veschi)

No registro de um dos professores, a necessidade de resgatar a ação reflexiva na prática docente também foi evidenciada como um dos resultados conquistados no processo de investigação.

Observar às vezes é um ato que passa despercebido no dia-a-dia, assim com essa atividade podemos nos policiar melhor e observar os alunos na hora da leitura. (Profa. Regina da S. Braga)

Alguns professores registraram suas reflexões a respeito da construção do discurso cênico. Nestes registros, ele é compreendido como um processo de construção vivenciado coletivamente, em que cada um colabora com sua experiência. Segundo estes professores, envolve criação, a partir do improviso, da atuação, da reflexão e do aprimoramento da proposta.

Momento de criar, atuar, refletir e de melhorar. (Profa. Patrícia Aparecida Moreira)

Mostrar a criatividade, idéias, inovações, mudanças, estar preparado para o novo ou improviso. (Profa. Marineide Gomes da Silva Gama)

Foi muito interessante, uma dinâmica interacional, onde foi aplicada a questão da visão de mundo individual e coletiva. Também neste momento foi possível ter um momento de criação e, como já citado, de interpretação. (Profª. Vanessa Cristina Barboza Alves)

Um grupo de professores fez registros em forma de itens, talvez na tentativa de organizar em tópicos principais, para que a essência do que fora investigado se ordenasse de modo a facilitar futuras leituras e reflexões ou, ainda, para extrair uma síntese de todo o processo.

Narrando o que estava nas fotografias, relatando. (Profª. Miriam Ap. dos S. Ontoria)

Assimilação da imagem – o visual – para a linguagem falada e/ou escrita. (Profª. Rosângela Barros de Lima)

A professora Rosângela destacou a transposição de linguagens que este jogo permite explorar. A primeira transposição ocorreu quando, a partir da fábula de Esopo, os jogadores tiveram de utilizar os recursos da imagem e sintetizar, em três cenas fixadas em fotografias, toda a fábula. A segunda transposição foi produzida pelo jogador-narrador na medida em que precisou desconstruir a síntese presente no conjunto de imagens para transformá-la novamente em fábula. Para tanto, teve de acrescentar alguns elementos estruturais da narrativa, além de recorrer aos recursos lingüísticos e expressivos próprios do gênero. Os demais jogadores-espectadores, por sua vez, confrontavam a leitura feita pelos jogadores na elaboração das fotografias, com a leitura das imagens transformada em história contada pelo jogador-narrador, com a sua própria leitura.

Jogos de improvisação teatral como este são excelentes oportunidades para que seja introduzida uma reflexão sobre as diferentes linguagens e suas formas de produção e recepção. Um outro aspecto que pode ser explorado neste jogo é o ato de leitura enquanto uma saudável e necessária fluidez processual, que solicita do leitor o desapego à rigidez de uma interpretação única e correta.

Um outro aspecto relevante da experiência é que, na primeira atividade com fotografias, os grupos trabalharam com propostas extraídas de fatos do cotidiano, o que resultou em relatos enxutos, um encadeamento de fatos, a respeito da história narrada (Uma mulher de mãos atadas em uma delegacia. / Ela estava sentada ao lado do delegado e da escrivã. / A mulher estava escrevendo o que o delegado ditava. / Etc.) Nenhum dos jogadores-narradores arriscou conceder uma extensão à história ou inferir um significado menos explícito. Ambos fizeram a descrição das fotografias como se os demais não as estivessem vendo, como se fossem narradores esportivos de uma estação de rádio. Neste momento, instruíamos para que eles focassem na elaboração da história. Não houve, nesta fase, a utilização de elementos de coesão próprios do gênero que articulassem os tópicos que compunham a história.

Na atividade com as duas fábulas de Esopo, os jogadores sentiram-se mais à vontade diante de um gênero muito conhecido e trabalhado por eles, o que descartou a nossa intervenção para que os jogadores-narradores produzissem narrativas penehas de elementos expressivos e articuladores próprios dos gêneros da tradição oral.

3. Jogo com texto: leitura do poema *A última nau*

Para a última atividade da manhã, propusemos aos professores a elaboração de um discurso cênico a partir da leitura do poema “A última nau”, de Fernando Pessoa¹²⁷, e o desenvolvimento de algumas variações dos jogos teatrais de Viola Spolin.¹²⁸

Xi – A Última Nau

Levando a bordo El-Rei D. Sebastião,
E erguendo, como um nome, alto o pendão
Do Império,
Foi-se a última nau, ao sol aziago
Erma, e entre choros de ancia e de presago
Mysterio.

Não voltou mais. A que ilha indescoberta
Aportou? Voltará da sorte incerta
Que teve?
Deus guarda o corpo e a forma do futuro,
Mas Sua luz projecta-o, sonho escuro
E breve.

Ah, quanto mais ao povo a alma falta,
Mais a minha alma atlantica se exalta
E entorna,
E em mim, num mar que não tem tempo ou espaço,
Vejo entre a cerração teu vulto baço
Que torna.

Não sei a hora, mas sei que ha a hora,
Demore-a Deus, chame-lhe a alma embora
Mysterio.
Surges ao sol em mim, e a nevoa finda:
A mesma, e trazes o pendão ainda
Do Império.

¹²⁷ PESSOA, 1980, p. 58.

¹²⁸ Esta atividade foi inspirada na seqüência de jogos desenvolvida nas aulas de Ingrid Dormien Koudela na disciplina “Teoria e prática da peça didática de Bertolt Brecht”, no curso de pós-graduação em Artes Cênicas da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, no ano de 2005.

Variação de caminhada no espaço¹²⁹ – Foco: sentir o espaço com o corpo todo e se movimentar no espaço

Primeiramente, os participantes caminharam pela sala, explorando todo o seu espaço. Seguindo nossas instruções, enquanto caminhavam, dirigiam sua percepção para a forma do corpo no espaço e para como este corpo invade e abre caminho pelo espaço. Enquanto caminhavam, os jogadores apropriavam-se do espaço de modo a manter o equilíbrio dos corpos distribuídos neste espaço.

Variação de extensão da visão¹³⁰ – Foco: ver o outro e se deixar ver pelo outro

Em seguida, instruímos para que eles se olhassem durante a caminhada no espaço. Os jogadores teriam de olhar nos olhos do outro, ver o outro e se deixar ver pelo outro, sempre que cruzassem o caminho de um colega.

Alternamos o foco de atenção entre o movimento do corpo no espaço e o ver e se deixar ver até que o grupo estivesse pronto para o jogo seguinte.

Ler e ouvir – Foco: ler o texto para si, para o outro e ouvir a leitura do outro

Já concentrados na atividade, iniciaram a leitura coletiva do texto, em voz alta, cada um no seu ritmo. Primeiramente, uma leitura sem relevos na interpretação; depois, experimentando realces na entonação e na voz.

Um turbilhão de vozes imprimiu variações: leram versos em dupla, em trios e depois todos em círculo. No círculo, os professores deveriam ler um verso selecionado

¹²⁹ SPOLIN, 2001, fichas A6, A7 e A8.

¹³⁰ Ibid., ficha A20.

sempre que se sentissem prontos a dizê-lo, mas sem que atropelassem um outro colega. O jogo foi sustentado até que um coro formou-se espontaneamente. Aqueles que haviam escolhido o mesmo verso, começaram a dizê-lo em coro, superando a regra inicial.

Na seqüência, dividimos os vinte e oito professores em dois grupos. Sugerimos que o primeiro grupo apresentasse as duas primeiras estrofes inspirando-se na idéia do coro que havia surgido no jogo e que o segundo elaborasse a apresentação das duas últimas estrofes explorando o espaço. Os dois grupos, depois de elaborarem suas propostas, deveriam reuni-las em uma só apresentação.

Os integrantes do coro agruparam-se com se fossem a tripulação de uma nau. Experimentaram fazer o movimento dos remadores, utilizando-se de bastões de educação física que estavam disponíveis no ambiente. Enquanto remavam, liam o poema. No entanto, o fato de ainda estarem presos à leitura e, portanto, tendo de segurar uma folha de papel em uma das mãos, impossibilitava que a cena se concretizasse tal como havia sido pensada pelo grupo. Na avaliação com todos os jogadores, surgiu então a idéia de substituir os bastões e marcar o ritmo da leitura das duas primeiras estrofes com a batida dos pés, como a marcha dos soldados de D. Sebastião.

Os integrantes do segundo grupo também resolveram apresentar-se como um coro que se dispersava, a partir da “nau” constituída pelo outro grupo, para diferentes direções da sala. Experimentaram, a partir da diminuição do volume de voz, marcar o aspecto confessional do eu-lírico naqueles versos.

Na avaliação, alguns jogadores manifestaram-se contrariados porque não conseguiram proferir com maior naturalidade o primeiro verso por causa da interjeição “Ah” que o introduz. Concordando com a nossa sugestão, o grupo retornou ao campo de

jogo e, apenas com os três primeiros versos daquela estrofe, jogaram com a variação de tom e intenção até que chegaram a um resultado satisfatório na avaliação da maioria.

O teatro, enquanto linguagem que se constitui a partir de uma rede de códigos interligados, amplia as possibilidades expressivas dos participantes ao mesmo tempo em que potencializa a compreensão das circunstâncias observáveis em seu entorno. O desafio desta atividade, que envolveu uma variação de jogos teatrais com a leitura de um texto, estava em manter a tensão entre o lúdico e a oportunidade de novas aquisições, como a capacidade de elaborar um discurso organizado a partir da exploração de novos códigos e comunicá-lo.

Alguns professores registraram suas descobertas pessoais sobre como é possível a compreensão de um texto a partir de exercícios expressivos com ele e como esses exercícios realçaram as nuances presentes no poema.

Muito bom esse momento. O primeiro grupo lia no meio do salão as duas primeiras estrofes; a nau. O segundo grupo lia de forma dolorida, introspectiva, as duas últimas estrofes. Foi o momento em que mais percebi que devemos fazer o aluno gostar do texto, e não ficar classificando. (Profa. Roseli Aparecida da Costa)

Com esta atividade podemos ver que, quando estamos concentrados em algo, não importa o barulho ao redor que não atrapalha e também (podemos) perceber as diferentes vozes do poema. (Prof. Isaac Mendes de Alencar)

A professora Roseli tocou em uma questão bastante polêmica entre os professores de leitura e literatura: a subjetiva classificação de textos em duas categorias: aqueles que são possíveis de se trabalhar em sala de aula e aqueles que não o são. Já o professor Isaac

talvez tenha relacionado a sua experiência no jogo com algumas representações construídas sobre silêncio e concentração ou silêncio e aprendizagem.

Um dos aspectos relevantes dos jogos de improvisação teatral para a Hora da Leitura é que eles permitem ao professor desenvolver com seus alunos a noção de composição de um discurso estético como um ato de leitura na medida em que o conteúdo manifestado no jogo surge de uma compreensão leitora do jogador em relação à obra.

Em que pese a dificuldade de alguns professores em registrar as suas impressões sobre a atividade por lhes escapar, naquele momento, o conceito mais adequado, dois registros continham o reconhecimento de que a compreensão de um texto pode ocorrer por outras vias, no caso, por meio da elaboração coletiva de um discurso cênico apoiado nas inúmeras possibilidades das linguagens verbal e não-verbal.

Uma leitura que trabalha várias formas e olhares diferentes. Leitura silenciosa ou reflexiva ou um teatro mostrando várias formas de falar. (Profa. Regina da S. Braga)

Estimula a interpretação. Leitura em movimento. (Profa. Vera Lucia Duca Aguiar)

Outros registros enfatizaram o uso que poderiam fazer daquela experiência para a sua aplicação em sala de aula e a dificuldade em diversificar nas aulas de leitura.

[...] já estou cheia de idéias para a sala de aula. (Profa. Maria de Jesus Machado Pires Ferraz)

Exercício lúdico [...], utilizando o sincronismo de leitura e movimentos. Um exercício que tira a pessoa da mesmice de uma simples narração. (Profa. Maristela Deprá Grillo)

Esta leitura também foi um momento de criação, válido para a prática na sala de aula e da leitura, tratando de maneira lúdica o texto literário. (Profa. Vanessa Cristina Barboza Alves)

Uma outra categoria de registros é composta por depoimentos que externaram, entre outras impressões, o prazer de ter participado dos exercícios.

Emocionante, principalmente no momento em que cada participante lê um verso ou trecho do texto e assim modifica o sentido do mesmo. (Profa. Patrícia Aparecida Moreira)

Foi surpreendente, adorei trabalhar com a entonação (dos) Ah! Ah... (Profa. Maria Aparecida Alves Moreira Bartolo)

Trabalho interessante com poema, envolvendo todo o grupo em uma dinâmica agradável. (Profa. Elenice Felipe de Oliveira)

A leitura do poema caminhando foi bom, depois frente a frente, em trios e enfim como se fôssemos um navio. Muito bom! (Profa. Fátima Donan)

Após a manifestação do grupo, lendo e comentando seus registros, procedemos a uma breve apresentação dos conceitos básicos dos jogos de improvisação teatral, bem como

do contexto histórico em que eles ganham amplitude. Em seguida, relacionamos alguns de seus pressupostos com as experiências do grupo na parte da manhã.

4. Jogo para a produção de um texto

Após a pausa para o almoço, precisávamos retomar o ritmo das atividades e resgatar o nível de concentração alcançado pelos jogadores no final da manhã. Para isso, iniciamos com um jogo aparentemente simples, que não envolvia deslocamentos espaciais, mas que solicitava muita concentração dos jogadores para a criação de uma narrativa.

Por estarmos diante de um grupo de professores de Língua Portuguesa, decidimos trabalhar no sentido de reacender neles o prazer de narrar e ouvir histórias. Além disso, o jogo escolhido também poderia promover a ampliação das possibilidades do grupo em desenvolver uma narrativa.

Com o intuito de abrandar a apreensão pela possibilidade de uma exposição individual, selecionamos uma atividade que, embora solicitasse a participação dos jogadores individualmente, mantinha um sentido coletivo, uma vez que só com a colaboração de todos a narrativa chegaria a seu termo.

O jogo

A proposta feita ao grupo era de que construíssem uma narrativa coletivamente. Um dos integrantes do grupo iniciaria uma história e, sempre que fizessemos um sinal, o participante, sentado ao lado daquele que iniciou, teria de dar continuidade à narrativa que vinha sendo produzida.

Experiências anteriores em cursos de formação de professores nos ensinaram que, em atividades similares a esta, em geral, os participantes apelam para recursos capazes de protegê-los do enfrentamento de um ponto de tensão ou de um colapso criativo. São saídas encontradas pelo uso de expressões ou enunciados como “de repente”, “aí, ele acordou” ou ainda “tudo não passava de um sonho”, que permitem uma alteração aguda do enredo e facilitam o ajuste da proposta de continuidade que eles vinham elaborando desde o início da atividade.

Para evitar tal recurso e manter a tensão do improviso, apresentamos duas regras ao grupo. Na produção da narrativa, o autor não poderia: 1. transformar todos os acontecimentos anteriores à sua participação em sonho de uma das personagens; e 2. usar a expressão “de repente”.

Os participantes, sentados em círculo, desenvolveram duas histórias. Para o início de cada uma delas, os jogadores escolheram duas personagens e um lugar (quem e onde). O motivo (o quê) das personagens estarem no lugar escolhido deveria ser construído pelo grupo ao longo da narrativa.

O grupo sugeriu que a história envolvesse uma médica e uma bailarina e que se desenrolasse em um palco de teatro. Após verificarmos com o grupo se as duas regras e o desenvolvimento do jogo haviam sido compreendidos, pedimos para que a participante à nossa esquerda iniciasse a narrativa.

História 1¹³¹

Uma moça adorava dançar, mas também gostava de medicina.

Ela não conseguiu decidir-se pela dança ou pela medicina.

Então, formou-se médica e também bailarina.

Ela conheceu um rapaz e se casou com ele.

Eles tiveram duas filhas, que cresceram e se formaram.

Uma era médica e a outra bailarina.

As irmãs conheceram dois rapazes.

Um era médico e o outro bailarino.

A bailarina casou-se com o médico e a médica casou-se com o bailarino.

Os casais tiveram duas filhas.

A filha do primeiro casal cresceu e formou-se médica.

A filha do segundo casal cresceu e formou-se bailarina.

As primas foram juntas a um festival de dança e conheceram dois rapazes.

Eles eram bailarinos...

¹³¹ Fatos ordenados que sustentam o texto original produzido oralmente pelos professores.

A história, que deveria ser encerrada com o participante à direita de quem iniciou, foi concluída antes de chegar à metade do círculo formado por vinte e nove pessoas (professores mais a coordenadora). Interrompemos o jogo e abrimos para a discussão. Questionamos sobre a causa da narrativa ter sido construída sobre uma estrutura cíclica, em que o enredo sempre se repetia por gerações e gerações de irmãs médicas e bailarinas que se casavam e geravam filhas também médicas ou bailarinas.

Provocados, os participantes chegaram a algumas causas possíveis. Uma delas foi o fato de a primeira participante ter optado em transformar a proposta inicial de duas personagens na história em apenas uma, que era, ao mesmo tempo, médica e bailarina. Esta escolha desestabilizou a segunda participante que, em vez de atribuir características à personagem ou ambientar para o conflito, sentiu necessidade de introduzir um “pretendente” para a médica-bailarina, com quem ela casou e teve duas filhas que cresceram e se formaram: uma médica e outra bailarina.

A identificação da segunda causa veio após a nossa intervenção. Perguntamos ao grupo onde os acontecimentos a ser narrados deveriam acontecer de acordo com a sugestão do próprio grupo. Junto com a resposta, veio a constatação de que a perda da referência do *onde* acordado pelo grupo (no palco de um teatro) diluiu no tempo e no espaço o conteúdo do que seria narrado, atirando as personagens em um limbo tão esvaziado de experiências que não havia o que contar.

O desprezo de importantes elementos da estrutura da narrativa (espaço e tempo) impossibilitou a elaboração do que motivou o encontro das duas personagens (o quê) e a construção do conflito no interior da história a ser narrada. Então, do primeiro casal nasceram meninas que cresceram, casaram, deram à luz outras meninas, que cresceram, casaram, indefinidamente.

Estas reflexões desequilibraram os participantes e os fizeram perceber a distinção entre o entretenimento descompromissado e a proposta de jogo que havia sido feita ao grupo com objetivos bem definidos a ser conquistados, ou seja, elaborar uma narrativa com os elementos essenciais de que ela necessita para ser conceituada como tal: enredo, personagens, tempo, espaço, ambiente e narrador.¹³²

O momento de avaliação acrescentou aos risos dos participantes – primeira reação do grupo diante do percurso insólito para o qual a história enveredava – a face da reflexão em busca dos por quês dos desvios da proposta.

O jogo foi reiniciado pela participante à esquerda daquela que havia encerrado a primeira história. A segunda história trazia como personagens uma veterinária, um mecânico e uma criança (quem) em um tribunal (onde).

História 2¹³³

Uma veterinária vai sair de sua casa para o trabalho.

Seu carro não funciona, e ela chama um mecânico.

O mecânico conserta o seu carro.

Eles se olham com interesse.

Namoram e, em poucos meses, casam-se e têm um filho.

Ela trabalha no consultório veterinário e ele, além da mecânica, cuida da criança.

Ela traz para casa todo animal que encontra na rua.

Esta conduta força-os a comprar uma chácara para abrigar os animais.

¹³² GANCHO, 1995, p. 9-29.

¹³³ Fatos ordenados que sustentam o texto original produzido oralmente pelos professores.

São animais de toda espécie: cães, gatos, capivaras, jacarés...

A veterinária não tem mais olhos para o filho e o marido.

Dedica-se somente ao consultório e aos animais da chácara.

Até que o casal se separa e vai para o tribunal lutar pela guarda da criança.

O pai consegue a guarda do filho.

O menino cresce sem a mãe, que se isola na chácara com os animais.

Já crescido, o filho conhece uma garota da vizinhança e inicia um namoro.

A família da garota tem uma vida harmoniosa, o que faz o rapaz pensar na mãe e tentar uma reaproximação.

Ele e a garota vão até a chácara.

Chegando lá, eles percebem algo muito estranho no comportamento da veterinária.

O rapaz comenta com o pai, que pede para a polícia investigar a ex-mulher.

Na investigação encontraram covas repletas de ossos de animais na chácara.

A veterinária, na verdade, era uma *serial killer* de animais.

O grupo de professores preocupou-se um pouco mais com a elaboração de um enredo na segunda história; ainda assim, enfrentou algumas dificuldades para concentrar a narrativa em algo relevante da experiência das personagens que precisa ser contado. Ao longo da história, as personagens percorreram vários espaços (a casa, o consultório, a mecânica, a chácara) até chegarem ao “onde” proposto no jogo, que só apareceu ocasionalmente no meio da história.

Em que pese o fato das duas produções orais do grupo terem reduzido as narrativas a relatos – no caso da primeira, a um simples encadeamento de ocorrências ao longo de três gerações –, o objetivo da atividade foi alcançado. Restauramos a concentração do grupo com a utilização de jogos de improvisação com vistas à elaboração de uma narrativa.

No contexto em que a primeira atividade da tarde foi aplicada, não era realmente esperado que se extraísse dela uma grande elaboração. Muitos fatores conspiravam para que isto não ocorresse. Os professores que, até então, não se conheciam, ainda tateavam na relação uns com os outros, o que impedia um pouco mais de segurança e espontaneidade na participação de cada um no jogo. Eles também não dispunham, no conjunto de suas experiências anteriores, de qualquer formulação relacionada a jogos de improvisação. Além disso, a tensão provocada pela participação em uma atividade de criação oral, desenvolvida sob uma atmosfera inspirada pelo lúdico, fez com que os professores descuidassem de elementos da estrutura da narrativa que são constantemente trabalhados por eles em sala de aula, tanto na leitura como na escrita.

Nos registros do diário de bordo, alguns professores relacionaram à experiência no jogo suas impressões sobre a co-participação autoral de cada um deles e suas implicações para a construção de sentido.

Esta atividade é realmente desafiadora, pois nunca sabemos como a história será conduzida devido às experiências anteriores de cada pessoa. (Profa. Vanessa Cristina Barboza Alves)

Outros arriscaram a reformulação de alguns conceitos sobre narrativa, relacionando-os ao experimento de criação coletiva, ao repertório de experiências dos professores-narradores e à necessidade de se garantir algum significado aos fatos narrados.

Narrar é deixar a imaginação flutuar, sem tirar os pés do chão, para dar seqüência aos fatos. (Profa. Maria Aparecida Alves Moreira Bartolo)

Muitos professores referiram-se ao exercício de criação que esta atividade proporciona e à tensão no momento da participação, que favorece a mobilização do jogador para o improviso.

Muito interessante. A improvisação e a tensão da criação estão presentes, pois deve-se continuar a história de onde o colega anterior parou. (Profa. Roseli Aparecida da Costa)

Foi muito interessante porque exige rapidez na criatividade e daí surgem coisas diferentes do comum. Muito bom. (Profa. Eliane)

Houve aqueles que se reportaram ao caráter lúdico e também à atenção concentrada requerida na atividade.

Brincar de narrar fez com que nós criássemos a partir de um objeto que não conhecíamos. (Prof. Isaac Mendes de Alencar)

Atividade que proporciona a criatividade em desenvolver histórias brincando e aprendendo. (Profa. Vera Lucia Duca Aguiar)

Criação de história narrativa bastante interessante que envolve a imaginação e coesão. Rapidez de raciocínio. (Profa. Maristela Deprá Grillo)

Especial, engraçada e estimulante, pois surgem muitas idéias e muito improviso. Oportunidade de criar. (Profa. Patrícia Aparecida Moreira)

Criar de maneira lúdica; buscar maneiras concretas para a execução de histórias.
Evidenciar a ludicidade [...]. (Profa. Gersivânia S. Brito)

A importância da ludicidade nas aulas de leitura; tensão e prazer estão amarrados.
(Profa. Marineide Gomes da Silva Gama)

A brincadeira, digo dinâmica em que se jogam palavras e todos têm que continuar a história, é muito difícil, pois intimida e assusta quando você tem que participar desta mesma história. (Profa. Fátima Donan)

Para a conclusão desta seqüência de atividades, recorreremos ao trecho inicial (itens de um a nove) do ensaio de Walter Benjamin, “O narrador”¹³⁴, relacionando alguns aspectos levantados no texto de Benjamin sobre narrador, narrativa e informação aos momentos vivenciados pelo grupo. Confrontamos alguns pontos destes aspectos com as dificuldades encontradas e também com os resultados alcançados no exercício, procurando, desta maneira, provocar uma reflexão sobre narrativa, relato e informação.

O narrador

A reflexão de Walter Benjamin sobre o narrador, na primeira metade do século XX, alertava para o fato de que “a arte de narrar está em vias de extinção”. Segundo ele, tal experiência cotidiana nos avisa de que um homem não é um narrador, mas o narrador – esta entidade de ficção e elemento estruturador da história – se faz presente em traços e linhas sutilmente delineadas e, ainda assim, a sua figura só nos é tangível quando o nosso olhar observa este homem sob um ponto de vista distanciado e um ângulo favorável.

¹³⁴ BENJAMIN, 1994, p. 197-206.

Narrar é trocar experiências significativas, daí decorre o desconforto e o constrangimento das pessoas quando lhes é solicitado que narrem uma história para um grupo.

É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.¹³⁵

Walter Benjamin parte da premissa de que poucas pessoas sabem narrar devidamente porque cada vez mais “as ações da experiência estão em baixa”. Benjamin refere-se às experiências degradantes da Primeira Guerra Mundial e de outras, também degradantes, decorrentes ou mesmo promotoras dela.

Para Benjamin, a figura do narrador só é sensível à nossa percepção se estivermos referenciados por dois grupos: do narrador que irrompe do viajante ou do forasteiro que vem de longe, trazendo em sua bagagem experiências de um mundo distante e exótico, e do narrador que brota do homem fixado na sua terra e que, portanto, conserva consigo toda a memória do lugar.

Na perspectiva do pensamento benjaminiano, a verdadeira narrativa tem sempre em si, mesmo que de forma latente, alguma dimensão utilitária, que pode consistir em um ensinamento moral, uma sugestão prática, um provérbio ou uma norma de vida.

[...] o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se “dar conselhos” parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis.

[...] O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definhando porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção.¹³⁶

¹³⁵ Ibid.

¹³⁶ Ibid.

Benjamin elucida historicamente o advento da informação como ação privilegiada de comunicação e atribui a ela uma influência decisiva e ameaçadora à forma épica.

Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio.¹³⁷

A informação valoriza-se pela sua atualidade; por isso, entrega-se ou explica-se no momento em que é comunicada. Nas palavras de Benjamin, a narrativa é uma forma artesanal de comunicação e “metade da arte da narrativa está em evitar explicações”.

Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. [...] Assim, seus vestígios estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas, seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata.

Lemos, com os professores, a história de Psammenit para ilustrar, como faz Benjamin em seu ensaio, a autoridade que nos impõe a narrativa de não se explicar para deixar ao leitor a descoberta de suas próprias ilações.

Capítulo XIV de *Histórias*, de Heródoto¹³⁸

Quando o rei Psammenit foi derrotado e reduzido ao cativeiro pelo rei persa Cambises, este resolveu humilhar o seu cativo. Deu ordens para que Psammenit fosse posto na rua em que passaria o cortejo triunfal dos persas.

¹³⁷ Ibid.

¹³⁸ Ibid.

Organizou esse cortejo de modo que o prisioneiro pudesse ver sua filha degradada à condição de criada, indo ao poço com um jarro, para buscar água.

Enquanto todos os egípcios se lamentavam com esse espetáculo, Psammenit ficou silencioso e imóvel, com os olhos no chão; e, quando logo em seguida viu seu filho, caminhando no cortejo para ser executado, continuou imóvel.

Mas, quando viu um dos seus servidores, um velho miserável, na fila dos cativos, golpeou a cabeça com os punhos e mostrou os sinais do mais profundo desespero.

Ao abrir para a participação dos professores, muitos deles relacionaram as experiências não comunicáveis da guerra, a que Benjamin se refere no texto, com a situação degradante em que vivem na escola e na sua comunidade pela falta de reconhecimento do seu papel social. Outros relacionaram-nas à degradação humana imposta pelo conflito que se esconde sob o manto da normalidade nas grandes metrópoles e que inflige às pessoas um estado de subjugação constante. Neste caso, a figura ameaçadora do soldado inimigo pode se revestir de cidadão comum que, no trânsito da cidade, nos estádios de futebol, nas escolas ou nas salas de cinema pode transformar-se em *boçal exterminador*.¹³⁹

Alguns professores fizeram referência às experiências de impessoalidade geradas pelos correios eletrônicos. Quantas mensagens uma pessoa recebe por dia? Quantas delas são direcionadas estritamente a ela? Pessoas de uma lista de contatos recebem mensagens “edificantes” de um quase desconhecido para praticar a não-leitura de um texto a respeito do valor da amizade.

Teixeira Coelho (2000), em seu artigo “A cultura do analfabeto secundário”, faz considerações a respeito de duas obras de Hans Magnus Enzensberger: *Guerra civil e*

¹³⁹ COELHO, 2000, p. 79.

Mediocridade e loucura. Teixeira aponta algumas provocações lançadas pelo poeta e ensaísta. Uma delas seria a meta da televisão “em chegar ao não-programa, ao zero de significado e transmitir sinais eletrônicos que geram apenas o equivalente massificado dos estados hipnóticos do zen-budismo”.¹⁴⁰ Estaríamos vivendo a era do não-ler, do zero significado?

O momento da avaliação nos jogos de improvisação teatral valoriza a voz dos jogadores. Aquele que fala é ouvido pelos demais porque repousam neste diálogo as soluções para o problema abordado ou o alimento para novas inquietações, como foi o caso da atividade que acabou de ser relatada.

É função do coordenador do jogo, sem deixar de respeitar o direito ao silêncio dos participantes, instigar os mais refratários a emitir suas opiniões ou a contestar os posicionamentos de outros colegas, até que estes se sintam à vontade e seguros para fazê-lo de modo mais espontâneo.

5. Com esse objeto eu posso...

Muitos professores, além de estar mergulhados no cotidiano do meio escolar, que é, ao mesmo tempo, envolvente e extenuante, têm poucas oportunidades de desfrutar experiências sensíveis, fruindo ou produzindo artisticamente. Por isso, na continuidade das atividades da tarde, trabalhamos com o intuito de instigar a imaginação e provocar elaborações criativas.

Apresentamos aos participantes um objeto (cilindro de papelão de 50 cm utilizado para enrolar folhas de papel de alumínio) e orientamos para que cada um olhasse para ele, imaginasse um objeto possível e, com um verbo de ação, completasse a frase: “Com esse

¹⁴⁰ Ibid., p. 29.

objeto eu posso...”, acompanhado de gesto que expressasse a tal ação. Se o objeto imaginado fosse, por exemplo, uma bengala, a frase seria “Com essa bengala eu posso caminhar com segurança”. A regra estabelecida com o grupo foi de que não houvesse repetição.

No início do jogo, surgiram frases feitas para comunicar situações práticas do dia-a-dia (*Com esse objeto eu posso mexer na panela, bater um bolo, abrir a massa, varrer a casa...*). Aos poucos, foram surgindo sentidos contestatórios para os objetos (*levantar uma bandeira por aumento de salário, lutar pelos meus direitos, defender os meus princípios...*) e, por fim, surgiram soluções mais alegóricas para o objeto (*nariz de pinóquio para mentir, luneta para ver longe o meu destino...*).

Após a participação de todos, no primeiro exercício, propusemos uma variação do mesmo. Desta vez, todos deveriam imaginar que aquele objeto era uma espada: “Com esta espada eu posso...”. Assim, a variação não seria mais com o objeto e a ação, mas somente com a ação, ou seja, possibilidades do que se fazer com uma espada.

Os professores mostraram-se preocupados inicialmente com a dificuldade de imaginar vinte e oito objetos diferentes para um cilindro de papelão. Vencido o primeiro desafio, a proposta de que todos teriam de pensar em vinte e oito ações diferentes para uma espada reavivou a tensão criativa.

O grupo conseguiu criar vinte e oito diferentes possibilidades para a espada. Como no exercício anterior, os jogadores partiram de soluções mais óbvias até chegar às propostas mais criativas. Inicialmente, referiram-se à espada como arma de defesa (*praticar a esgrima, matar meu inimigo, lutar pelo meu país...*); depois, como instrumento para o corte (*ceifar a mata, abrir uma picada...*), uma posição ou uma ocupação (*ser um samurai,*

trabalhar em um circo...), um estado de espírito (ser justa, ficar com a espada sobre a cabeça...) e um final trágico (praticar o *haraquiri*).

A superação das relações mais comuns entre o objeto e a ação pelo esgotamento das possibilidades dos jogadores fez o grupo principiar uma caminhada “pelos bosques da ficção”¹⁴¹, buscando, no seu repertório, elementos extraídos dos romances de cavalaria, da literatura infantil e da cultura oriental.

Alguns participantes registraram como uma feliz e surpreendente descoberta o fato de que o grupo foi capaz de encontrar novas possibilidades no processo criativo e se desprender do óbvio. Reconheceram também que o exercício propicia condições que favorecem a exploração de tais possibilidades.

A parte que mais gostei, pois leva a pessoa a pensar nas mais inusitadas formas de utilização de determinados objetos. Você se desprende do comum. (Profa. Maristela Deprá Grillo)

Nós pudemos enxergar mais além do que o concreto. Usamos a imaginação. (Profa. Patrícia Aparecida Moreira)

Utilização de verbos de ação pelos verbos que expressam a abstração. (Profa. Rosângela Barros de Lima)

Interessante, pois, esgotadas as ações concretas, deve-se partir para a metaforização. (Profa. Roseli Aparecida da Costa)

¹⁴¹ Referência ao livro *Seis passeios pelo bosque da ficção*, de Umberto Eco, em que ele discorre sobre os modos de recepção nos textos ficcionais (ECO, 2002).

As diferentes possibilidades surgidas durante a atividade – para além dos aspectos mais evidentes dos objetos – foram lembradas em muitos registros como um exercício para a imaginação.

Raciocinar, refletir, criar. Dar “asas” à imaginação, mil idéias surgem. (Profa. Vera Lucia Duca Aguiar)

Nessas atividades usamos a imaginação e a criatividade. (Prof. Isaac Mendes de Alencar)

Foi uma atividade que, além da criatividade, foi divertida. (Profa. Maria de Jesus Machado Pires Ferraz)

Usar a criatividade; explorar a comunicação; tornar as aulas lúdicas. (Profa. Gersivânia S. Brito)

Criar desafios através da diversificação é imprescindível (brincando e aprendendo). (Profa. Marineide Gomes da Silva Gama)

6. Um parêntese necessário

Antes de iniciarmos a última atividade da tarde, optamos por apresentar aos participantes alguns exemplos de elaboração da narrativa presentes em outras elaborações artísticas. Para tanto, trouxemos para o experimento a música e alguns fragmentos de produções cinematográficas. O procedimento adotado tinha o intuito de estimular os professores a perceber que, assim como os textos literários, outras produções artísticas

poderiam ser colocadas em jogo e que a investigação acerca do ato de leitura com os alunos nas escolas não precisa ficar restrita às obras literárias. Além disso, a atividade pretendia aguçar o professor a romper com a forma tradicional de receber a obra, ou seja, aquela em que o leitor preocupa-se essencialmente com a fábula que está presente no enredo, e voltar a sua atenção também para o sentido produzido na forma em que se constitui o texto.

Sobre isso, podemos encontrar na reflexão do sociólogo do teatro Roger Deldime uma abordagem acerca da recepção do espectador que se ajusta perfeitamente ao leitor literário.

O modo tradicional de recepção do espectador tem como elemento preponderante a espera ansiosa pelo final (o *happy end*), acompanhado de um forte envolvimento na ação. Nesse caso, a atenção do espectador está essencialmente centrada na anedota, nas peripécias, nos seus encadeamentos [...]

A essa leitura horizontal da obra, Richard Demarcy (*Sociologie du spectacle*) opõe a leitura transversal, fundada em um modo de recepção em que o espectador não se detém essencialmente na fábula. Observador, ele coloca sobre todos os elementos de significação contidos no espetáculo teatral, à medida de seu aparecimento em cena, a questão: “o que é isto?”, imediatamente seguida da questão: o que isto significa?”¹⁴²

Para a apresentação das produções, solicitamos a todos que procurassem perceber os diferentes modos de narrar e os recursos expressivos que foram utilizados para a composição da narrativa presente na música e nos fragmentos dos filmes selecionados. Pedimos aos professores que, além das perguntas que normalmente fazemos para compreender o conteúdo de algo que nos é comunicado (O que aconteceu? Quando e onde isso aconteceu? Quem estava envolvido? Quem está falando conosco? Por que aconteceu

¹⁴² DELDIME, 1990, p. 96.

desta maneira?), que também se perguntassem “Que escolhas foram feitas para narrar?”, “O que isto significa?”, uma vez que, nesta atividade, nosso interesse estava mais direcionado à descoberta dos elementos constitutivos da **forma** elaborada do que à compreensão do **conteúdo** narrado, embora esta não possa ser ignorada para a compreensão daquela.

Trabalhamos, primeiramente, com a música *Paroara*¹⁴³; em seguida, com o filme brasileiro *O homem que copiava*¹⁴⁴; depois, com a produção inglesa *Moça com brinco de pérola*¹⁴⁵; e, por fim, com o filme norte-americano *A noiva cadáver*¹⁴⁶.

Paroara

Chegamos, um bocado de gente
Da mesma seara
O sol tava danado de quente
Queimou nossa cara
Comprei uma jaqueta de veludo
E não tava cara
Eu quis saber a graça da vidente
Era Theda Bara
Olho a olho
Cara a cara
Corre-corre
Bate-boca e bafafá
Pra ver o homem de brinco
E a mulher barbada
Troquei o meu cavalo por cinco
Burros de cangalha
Um cara apareceu falando gringo
Mas não tinha cara
Um outro diz que vinha do garimpo
Tinha nem sandália
– Tá por fora
– Paroara
– Bugiganga
– Pau-de-arara

¹⁴³ FAGNER, HOLANDA e NILO, 1990.

¹⁴⁴ FURTADO, 2003.

¹⁴⁵ WEBBER, 2003.

¹⁴⁶ BURTON, 2005.

Catamos os bagulhos da gente
Nossas maravilhas
Joguei um balde d'água num crente
Que encheu a cara
Guardei minha jaqueta de veludo
Tava uma fornalha
O gringo andava todo saliente
Com a minha Theda Bara
– Tá na hora
– Paroara
– Vam'embora
– Pau-de-arara
– Theda Bara
– Pau-de-arara
– Sayonara

Em *Paroara*, os autores investem em um narrador-personagem que, recém-chegado, deseja satisfazer todas as suas expectativas com relação a viver em um grande centro metropolitano. O olhar do narrador salta de uma cena para a outra como a lente de uma câmera de cinema e descreve os *flashes* extraídos do cotidiano das ruas do centro da cidade com camelôs, videntes, brigas, mercados de troca. A compra de uma jaqueta de veludo em um dia de sol escaldante representa naquele momento a realização de um sonho de ascensão. Cenas de degradação se seguem até que ele “cata os seus bagulhos e cura o pileque de um crente”. No final, o fato de se sentir em uma fornalha e guardar a jaqueta e a seqüência de recortes de conversas e desentendimentos indicam que tudo vai culminar com a despedida e o retorno da personagem para a sua seara.

Alguns professores identificaram-se com a música e fizeram relações com a sua chegada ou a de seus pais em São Paulo. Alguns narraram a sensação impactante e o medo de se perderem. Outros trouxeram sonhos de consumo, como a personagem da música, e se recordaram da primeira roupa que compraram. Uma das professoras confessou que veio

para São Paulo ainda criança e que o seu sonho era ver a chuva e, no dia em que chegou, estava chovendo!

Muitos se manifestaram para comentar aspectos do conteúdo da história, mas quando solicitamos a eles que opinassem a respeito dos recursos utilizados pelos autores para nos contar aquela história, mesmo estimulados por perguntas (Como o narrador vê os eventos? Ele está parado, está caminhando? Como os seus olhos observam o entorno?), poucos se arriscaram.

O homem que copiava, de Jorge Furtado

Sinopse:

André, 20 anos, operador de fotocopadora da papelaria Gomide, em Porto Alegre, precisa desesperadamente de trinta e oito reais para impressionar a garota dos seus sonhos, Sílvia, que mora no prédio em frente e trabalha como balconista em uma loja de artigos femininos. Ajudado por seu amigo Cardoso, e depois também pela colega de trabalho Marinês, André faz muitos planos para conseguir dinheiro, e todos dão certo, mas por causa de suas “conquistas”, ele terá de superar alguns percalços.

Cenas escolhidas: cenas 1 e 2:

André no caixa de um supermercado. A moça do caixa está registrando os produtos e André percebe que não tem dinheiro suficiente para pagar todos os itens, iniciando uma negociação para saber o que vai e o que fica. A moça do caixa sugere que ele deixe para trás o que ainda não passou pela leitura eletrônica, mas ele argumenta que precisa dos fósforos. O gerente é chamado para desbloquear o caixa e usa dos mesmos argumentos da

moça, mas André, que só tem onze reais e poucos centavos, está irredutível. Ele precisa dos fósforos!

Na cena, ouve-se a fala pausada e contida das personagens envolvidas e, ao fundo, os sons característicos de um supermercado. O enquadramento da câmera mostra a fila de pessoas que espera pela definição do impasse sem se manifestar. Os vazios silenciosos da cena pesam sobre o espectador: o constrangimento vivido por André no supermercado é irradiado para os espectadores.

O fósforo é o primeiro índice que o diretor lança no filme como antecipação da história, uma pista a ser seguida.

Na cena seguinte, André, o narrador-personagem, se apresenta, fala de sua rotina diária, de sua mãe, de seus desenhos, de seu trabalho, de sua colega de trabalho, do seu patrão, Seu Bolha,, da esposa do patrão, Dona Bolha, e do bolhinha. O narrador, para enfatizar a falta de perspectiva e o tédio que a rotina do trabalho impõe a ele, utiliza o recurso da repetição ao descrever os procedimentos para a operacionalização de uma fotocopadora.

Moça com brinco de pérola, de Peter Webber

Sinopse:

Século XVII, Delft, Holanda. Por causa de dificuldades financeiras, uma jovem moça de família protestante vê-se obrigada a trabalhar como empregada doméstica na casa de Johannes Vermeer, um renomado pintor holandês. Aos poucos, ela vai chamando a atenção do pintor pelo interesse que demonstra ter pela pintura e, assim, conquista a sua

confiança, até que o pintor elege a jovem sua musa inspiradora para a execução do quadro *Moça com brinco de pérola*.

Cena escolhida: cena 1:

Selecionamos um trecho da cena em que a moça, recém-chegada na casa dos patrões católicos, vai pela primeira vez limpar o estúdio do pintor Johannes Vermeer.

O artista, rigoroso nos detalhes, não permite que nada seja retirado do lugar; por isso, o estúdio não pode ser freqüentado nem mesmo pela esposa do pintor. Esse fato alimenta uma grande curiosidade na criada. Um dia, ela é incumbida de limpar o estúdio. Sua expectativa sobre o que ela pode encontrar em um ambiente tão sacralizado pelas pessoas da casa e as antecipações que passam pela sua mente enquanto se move pelo corredor rumo ao estúdio são marcadas por *closes* do seu rosto ansioso e tomadas do corredor que, ao fundo, oferece a visão de uma porta entreaberta que resplandece de uma luz extremamente clara, anunciando a grande descoberta que está por vir.

A noiva cadáver, de Tim Burton

Sinopse:

A noiva cadáver é uma história retirada do folclore russo. Uma família de comerciantes emergentes e uma da tradicional aristocracia de um lugarejo no interior da Rússia resolvem reunir seus interesses de ascensão social, por um lado, e fuga da falência, por outro, com o casamento de seus filhos. No dia do ensaio da cerimônia de casamento,

Victor e Victoria se conhecem. Durante o ensaio, Victor mostra-se desastrado e desatento ao proferir os votos nupciais, motivo que leva o padre a adiar a cerimônia. Constrangido e humilhado, Victor sai caminhando pela floresta, indignado com sua *performance*, e começa a ensaiar sozinho, até que, ao conseguir dizer todos os votos, casa-se acidentalmente com a noiva cadáver.

Cena escolhida: cena 1:

Selecionamos a primeira cena da animação, em que o diretor, para introduzir a história, em vez de utilizar a voz de um narrador, prefere tecer um fio narrativo puxado por uma borboleta azul que sai pela janela do quarto do protagonista. Destacando-se em meio ao tom acinzentado que predomina no lugar, a borboleta azul apresenta ao espectador as pessoas e seus hábitos diários. Com o seu vôo sinuoso, ela ajuda na elaboração da atmosfera e do ambiente para uma história romanticamente macabra acontecida em um lugarejo depressivo e sombrio.

Para provocar o debate, retomamos as orientações iniciais e perguntamos aos professores sobre quem falava conosco nas produções exibidas.

Mesmo com uma exibição única e, no caso dos filmes, de uma única cena, não foi difícil para o professor reconhecer os narradores-personagens de *Paroara* e *O homem que copiava* porque estes se faziam notar pelo emprego da primeira pessoa. As personagens protagonistas eram os narradores da história. No entanto, a sutileza de narrar a cena pelo olho da câmera (seu movimento, a alternância entre o *close* e a aproximação da porta entreaberta) e pelo efeito de luz (a luminosidade do estúdio em contraste com as cores do

corredor), em *Moça com brinco de pérola*, não foi registrada pelos professores. Nem a delicadeza de uma borboleta azul que traçava em linhas sinuosas a atmosfera e o ambiente tristes e macabros do lugarejo de *A noiva cadáver*.

Perguntamos, então, “de que maneira os narradores contavam a história? Que recursos expressivos foram mobilizados para narrar?”. Em *Paroara* e *O homem que copiava*, foram encontrados alguns recursos lingüísticos (variantes regionais, repetição de palavras e enunciados); no entanto, para os dois últimos filmes, nenhum comentário foi feito.

À provocação sobre a *forma*, os professores respondiam sobre algum aspecto ainda relacionado à interpretação do *conteúdo* da história. A *forma* que se integra ao conteúdo lhes parecia incompreensível, quase indecifrável.

A reflexão de Bakhtin sobre forma e conteúdo nos ajuda a compreender o que acabamos de relatar.

O autor é orientado pelo conteúdo (pela tensão ético-cognitiva do herói em sua vida) ao qual ele dá forma e acabamento por meio de um material determinado – verbal, no caso de que tratamos – que submete ao seu desígnio artístico, ou seja, ao desígnio que consiste em dar acabamento à tensão ético-cognitiva do herói. Com base nisso, distinguiremos na obra de arte, mais exatamente no desígnio artístico, três elementos: o conteúdo, o material, a forma. A forma não pode ser compreendida independentemente do conteúdo, mas ela não é tampouco independente da natureza do material e dos procedimentos que este condiciona. A forma depende, de um lado, do conteúdo e, do outro, das particularidades do material e da elaboração que este implica. Um desígnio artístico puramente material pertence à experimentação técnica. O procedimento artístico não pode reduzir-se apenas a um processo de elaboração do material verbal (do dado lingüístico), ele

deve ser, acima de tudo, processo de elaboração de um conteúdo determinado que, todavia, recorre a um material determinado.¹⁴⁷

As escolhas de determinados recursos expressivos ou a articulação de diferentes códigos feitas pelos autores das obras apresentadas resultaram na elaboração do *conteúdo* da narrativa. O narrador implícito em *Moça com brinco de pérola* dirige o nosso olhar e os nossos sentidos para a cena, enquanto que o narrador de *A noiva cadáver* nos envolve no ambiente da história indicando sutilmente o caminho com um azul borboleteante.

Esta atividade, que tinha como propósito inicial sinalizar a possibilidade de podermos jogar com outras produções artísticas, acabou por revelar dificuldades dos professores para compreender os elementos constitutivos da obra literária e também de outras elaborações artísticas, que Bakhtin, referindo-se ao *desígnio artístico*, distingue como o conteúdo, o material e a forma. Demonstrou, ainda, como esta circunstância impede que estes professores efetuem para si (e, conseqüentemente, promovam para seus alunos) uma leitura transversal acerca da obra.

A investigação dos aspectos relacionados aos elementos constitutivos da obra literária em textos líricos, dramáticos e narrativos seria um bom encaminhamento para futuras ações de formação para professores da Hora da Leitura.

¹⁴⁷ BAKHTIN, 2000, p. 206.

7. Pinturas e poemas

Para marcar o encerramento das atividades, sugerimos aos professores que produzissem uma cena inspirados pelas experiências do dia. Para tanto, solicitamos aos professores que eles se organizassem em três grupos.

Distribuímos aos grupos livros e pôsteres de pinturas de vários artistas de diferentes épocas e livros de poemas de alguns poetas da literatura em língua portuguesa do século XX. Propusemos a eles que escolhessem uma pintura e um poema e que, no confronto das artes visual e literária, constituíssem um tema e tentassem dar a ele uma forma teatral. Para tanto, solicitamos a cada grupo que utilizasse alguns recursos cênicos experimentados nos jogos anteriores.

Eles poderiam, por exemplo, usar o recurso da imagem fixada como se fosse uma fotografia, experimentada na segunda atividade do dia, para iniciar ou finalizar a cena. Ou poderiam explorar a movimentação no espaço, lembrando da idéia de equilíbrio espacial visto na terceira atividade. Para a inserção do texto, eles poderiam lançar mão do recurso da repetição, da formação de um coro, da variação na entonação de voz ou de outros recursos de que pudessem dispor.

Os grupos tiveram dez minutos para constituir um tema e montar a cena.

Primeira cena

O primeiro grupo a se apresentar elaborou a cena a partir do óleo sobre tela *Meio-dia*, de Van Gogh (1890), e um haicai de Cláudio Feldman (2007, p. 9).

a folha seca
dança no espaço
antes de ser chão.



A cena iniciava com dois jogadores deitados dormindo, reproduzindo o quadro de Van Gogh. Na seqüência, os demais jogadores entravam em cena. Eles movimentavam-se por todo o espaço cênico e ao redor dos “lavradores” como redemoinhos desenhados pelos movimentos de braços e troncos. À medida que produziam os movimentos, eles proferiam o haicai e, a cada repetição, aumentavam a intensidade da voz até que conseguiram perturbar o sono restaurador dos lavradores que saíram amedrontados.

Segunda cena

O segundo grupo escolheu o quadro *Operários*¹⁴⁸, de Tarsila do Amaral, e quatro versos extraídos do poema *Antologia*, de Manuel Bandeira¹⁴⁹ ..

¹⁴⁸ ANDERSON, 1995.

¹⁴⁹ BANDEIRA, 1993, p. 252.

[...]

Quando a Indesejada das gentes chegar
Encontrará lavrado o campo, a casa limpa,
A mesa posta,
Com cada coisa em seu lugar.



Após uma caminhada pelo espaço, em que quatro jogadores repetiam várias vezes os versos *Quando a Indesejada das gentes chegar/ Encontrará lavrado o campo, a casa limpa,/ A mesa posta,/ Com cada coisa em seu lugar*, o grupo reproduziu a disposição dos operários na pintura. Para isso, o grupo fez uso de um banco e dos degraus que levam ao palco.

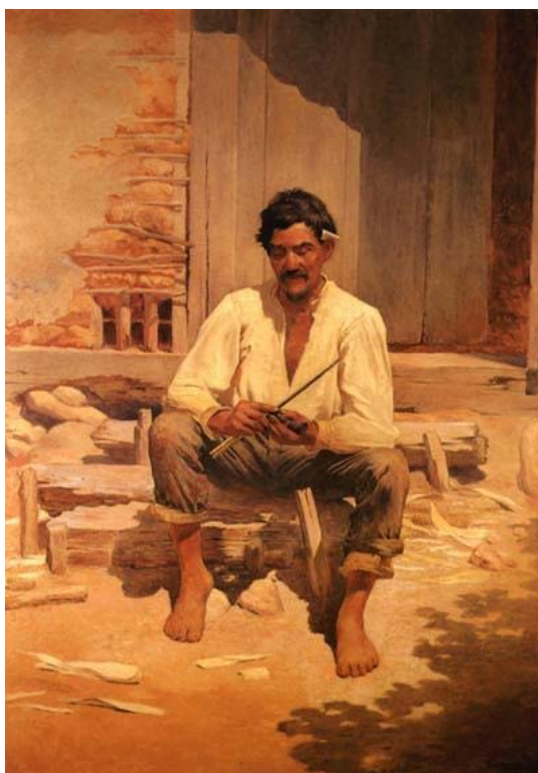
Terceira cena

A escolha do terceiro grupo recaiu sobre a articulação entre o verso *Se eu interrogasse e me espantasse*, da estrofe XXIII de *O guardador de rebanhos*, de Alberto Caeiro¹⁵⁰, e o óleo sobre tela de Almeida Júnior *Caipira picando fumo*.¹⁵¹

¹⁵⁰ PESSOA, 1980, p. 152.

¹⁵¹ PINACOTECA, 2003.

Se eu interrogasse e me espantasse



Um dos jogadores assumiu a personagem do caipira picando fumo como se este fosse um lavrador que insistia em ficar na sua terra, enquanto os demais componentes, como retirantes, passavam por ele, em procissão, proferindo o verso *Se eu interrogasse e me espantasse* como uma ladainha, saindo pelo outro lado do palco.

As apresentações das cenas marcaram o final das atividades do dia. Nas três apresentações, houve a constituição de um coro, recurso experimentado na última atividade da manhã com o poema *A última nau*. O segundo grupo recorreu à idéia da fotografia e encerrou a apresentação com uma cena fixa. O último grupo trabalhou com variantes de volume e tonalidade na voz. Os três grupos souberam explorar o espaço cênico

adequadamente e demonstraram um significativo aprimoramento na compreensão do fenômeno teatral, a comparar com as primeiras atividades do dia.

De um modo geral, o experimento demonstrou, por um lado, a disposição dos professores de Língua Portuguesa da Hora da Leitura em compreender melhor as relações de significação constituídas no discurso teatral e, sobretudo, como jogos de improvisação teatral são eficientes para a apreensão sensível das produções literárias. Por outro lado, ficou evidenciada a falta de oportunidades de formação, bem como de reflexão de sua prática, e socialização de experiências para esses professores, não só no que diz respeito à compreensão da linguagem teatral como também nos aspectos relacionados à formação do leitor literário, foco do trabalho destes profissionais. Estas reflexões estão desenvolvidas na conclusão deste trabalho.

V – Conclusão

Nos últimos trinta anos, uma grande concentração de estudos sobre a linguagem passou a concebê-la como uma forma de interação entre os sujeitos no bojo das relações sociais. O processo de elaboração e recepção do discurso que se efetiva nas relações sociais reside no interior das esferas de atuação humana, dada a situação de uso e intencionalidade do mesmo.

Quais competências lingüísticas são imprescindíveis para que o sujeito consiga expressar-se adequadamente em diferentes situações de interação? De quantas outras ele precisa para construir sentidos e apreender significados relevantes para a compreensão de si, da comunidade em que está inserido e do mundo? Ao longo destes trinta anos, estes e outros questionamentos presentes em muitos estudos voltados para a linguagem em funcionamento provocaram uma alteração significativa no eixo que orienta o ensino de Língua Portuguesa, deslocando-o do estudo das grandes categorias gramaticais para o uso da língua.

A despeito da iniciativa individual de alguns professores e de algumas escolas, a grande onda provocada pela intensa produção teórica, neste período, atingiu (e vem atingindo, porque estamos nos referindo a ela na esteira destas mudanças) de forma impactante o terreno das políticas educacionais, desencadeando a elaboração de propostas e parâmetros curriculares (nacionais, estaduais ou municipais) para a implementação de um novo currículo tanto no Ensino Fundamental como no Médio.

O cotidiano da escola pública afasta-a do epicentro destas mudanças, e ela se recente desta distância. Ainda que alguns profissionais que atuam na escola procurem meios próprios para a sua formação e as instituições (Secretarias Estaduais ou Municipais) promovam programas de formação para atualizar os professores sobre as novas concepções

que orientam o currículo, a sala de aula recebe reflexos enfraquecidos das novas concepções sobre o ensino, uma vez que esta reflexão chega de forma fragmentada e descontinua.

Sem tempo para refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa e a formação de leitores, mas com a incumbência de desenvolvê-los em sala de aula, o professor esforça-se para acompanhar as mudanças, integra-as ao seu discurso, trazendo para a sua fala ecos da reflexão que os documentos institucionais propagam. Na emergência de atender às expectativas de mudança, ele passa a alterar o seu discurso, inserindo nele uma seleção de termos e expressões pertencentes à perspectiva enunciativa para o ensino da Língua Portuguesa que orienta para a prática em sala de aula com os diferentes gêneros textuais. No entanto, o que está na base desta mudança – a abordagem sócio-interacionista – dilui-se pela falta de reconhecimento de si próprio em um processo social de interação e participação.

A contradição entre o discurso e a prática, construída pela forma como as alterações do currículo entram pelos portões da escola, está presente nas respostas dos questionários do grupo de professores da Hora da Leitura. Talvez, a falta de experiências significativas de interação e participação social no campo em que atua, impossibilite-o de reconhecer aspectos relacionados a elas e de promover, para seus alunos, situações de interação com o texto e também com os colegas e um processo de efetiva participação na construção de diferentes discursos e soluções artísticas para ele.

Pudemos verificar nas respostas dos questionários que os objetivos do professor da Hora da Leitura ao inserir práticas teatrais em suas aulas contemplam algumas preocupações relacionadas à compreensão leitora, à aquisição de conhecimento, ao fortalecimento de laços afetivos com o texto e ao desenvolvimento de determinadas

atitudes de convivência entre seus alunos consigo mesmo e com os colegas. As atividades de leitura do texto literário a partir de práticas teatrais se conciliam com o caráter humanizante presente nos objetivos declarados pelos professores, uma vez que a experiência estética exercita a reflexão, nos coloca em relação com o outro, apura a nossa sensibilidade artística e nos fornece ferramentas para a compreensão de nós mesmos, do outro e da complexidade do mundo. Sua prática, entretanto, não encontra caminhos para garantir a participação de todos nestas atividades e transforma-se em ação educativa desenvolvida para poucos.

Uma das preocupações presentes nas expectativas de aprendizagem dos professores refere-se à garantia de espaços para o aluno praticar a oralidade e ser ouvido pelos outros. Ao compreendermos a prática da oralidade como uma habilidade lingüística que envolve, entre outros aspectos, a liberdade de expressão e a participação crítica diante de determinado assunto ou situação, precisamos ressignificar as práticas teatrais desenvolvidas na Hora da Leitura como um processo coletivo de elaboração do discurso cênico, a partir de jogos improvisacionais nos quais se fazem presentes as vozes dos seus atores no conteúdo manifestado. Além disso, os jogos de improvisação teatral valorizam a voz dos jogadores também no momento da avaliação, uma vez que aquele que fala é ouvido pelos demais porque repousam neste diálogo as soluções para o problema abordado ou o alimento para novas inquietações.

Assim, os alunos serão ouvidos pelo que eles têm a dizer, em vez de fazer ecoar discursos legitimados pela autoria do texto. A instauração de um processo de investigação das possibilidades discursivas, portanto, motiva os alunos para a descoberta de diferentes soluções artísticas em vez de sugerir a eles que repisem sobre as mesmas proposições e sobre a mesma visão de si e do mundo.

O projeto Hora da Leitura surgiu com características muito focadas na sensibilização do aluno para o ato de ler. Enquanto ação pedagógica, ele precisa de propósitos muito bem definidos em torno de um princípio organizativo que articule objetivos, escolha dos textos, metodologia, estratégias de leitura, expectativas de aprendizagem e avaliação. Por isso, as ações de formação dos professores inseridos neste projeto, além de oferecerem algum subsídio teórico sobre literatura e formação de leitores, sugeriam atividades permanentes, seqüências de atividades para um conjunto de cinco ou seis aulas e projetos semestrais. Cada encontro presencial ou videoconferência priorizava um determinado gênero (poemas, contos, fábulas, textos dramáticos). Este modelo de formação, no entanto, apresentava algumas dificuldades. As videoconferências eram bimestrais e atingiam menos de um quinto dos professores que atuavam no projeto, e os encontros presenciais eram semestrais e organizados apenas para noventa assistentes técnico-pedagógicos das Diretorias de Ensino, que, muitas vezes, tinham dificuldades locais para reunir os professores e replicar o conteúdo dos referidos encontros.

Além do documento inicial do projeto Hora da Leitura, muito sucinto na sua abordagem, não há nenhuma publicação que oriente o professor na sua atuação. Este fato é muito relevante na medida em que a Hora da Leitura, por ter um número considerável de professores não concursados, sofre uma grande alteração no seu quadro de professores todo o início de ano letivo. A existência de um documento orientador poderia garantir, pelo menos em linhas gerais, o sucesso de suas ações. As ações de formação destinada aos professores da Hora da Leitura também são afetadas pela grande rotatividade destes profissionais, o que as transforma em uma eterna retomada dos princípios e orientações básicas sem oportunidades de aprofundamento.

No experimento que desenvolvemos com um grupo de professores da Hora da leitura, recorremos aos jogos de improvisação teatral como ato de leitura a partir de análises pessoais e coletivas. Colocamos o texto em jogo, desmistificando e tornando prazerosa a relação com ele. Com isso, conseguimos reunir revelações surpreendentes e estimulantes para os próprios participantes, que foram capazes de reconhecer a transposição entre as linguagens literária e teatral como a efetivação de um ato de leitura produtivo, autoral e artístico em que os participantes, em vez de se deterem na tarefa de descobrir o que o texto quer comunicar, elaboram leituras que se configuram em discursos artísticos.

Ao longo do experimento, pudemos reconhecer alguns momentos registrados pelos professores como experiência significativa de superação das expectativas que eles cultivam sobre suas próprias possibilidades. Estes profissionais surpreenderam-se quando, por exemplo, foram capazes de abandonar cadeiras, blocos de notas e canetas para coordenar, a partir de sons rítmicos produzidos por eles, movimentos corporais e deslocamentos espaciais em uma atividade coletiva.

Um outro ponto relevante de suas experiências foi a mudança da postura de negação dos jogadores-atores diante da participação crítica dos jogadores-espectadores ao longo do dia. Aos poucos, o sentido de intervenção indesejada caiu por terra e se consolidaram as noções de integração e colaboração para a construção democrática da cena. Os professores começavam a compreender a avaliação do outro como um momento fundamental para o processo de elaboração coletiva do discurso cênico. Esta forma de interação é uma experiência que, uma vez desencadeada, passa a ser um referencial nas relações que o sujeito vai estabelecer com o outro e com o mundo ao longo de sua vida.

Pudemos também verificar nos registros dos professores sobre o experimento um outro aspecto relevante da experiência dos professores e que os surpreendeu. Foi a

possibilidade de envolvimento de todos os integrantes do grupo que os jogos promovem. Apesar das diferenças individuais, os jogos de improvisação teatral possibilitam a inclusão de todos os integrantes de um grupo. Na situação de jogo, todos são motivados a manifestar a sua compreensão sobre determinado tema e a explorar possibilidades expressivas para comunicá-la.

A dimensão inclusiva e democrática dos jogos adapta-se perfeitamente às necessidades dos professores da Hora da Leitura de ampliar a participação para todo o grupo e promover, ao longo do processo investigativo, a alternância de papéis entre os jogadores para que eles se manifestem, ora como elaboradores do discurso cênico, ora como espectadores críticos da cena.

Além disso, o ambiente de negociação instaurado nos jogos oferece aos jogadores a oportunidade de trazer sua percepção e seu conhecimento para a construção da cena, de se colocarem diante do grupo para defender a relevância de suas proposições, de aprender a ouvir e respeitar o ponto de vista dos colegas e de buscar soluções em favor do refinamento artístico e do aprimoramento das avaliações acerca das cenas. O exercício democrático de respeito às escolhas dos jogadores e às opiniões proferidas por eles na avaliação está entre os preceitos que regem o caráter formativo dos jogos de improvisação teatral. Isto quer dizer que as formas de participação instauradas nos jogos prevêm uma interação sociocrítica dos jogadores que corresponde às expectativas de aprendizagem dos professores com relação às práticas da oralidade.

Em que pese em todos os momentos em que os professores se surpreenderam com o resultado da exploração de suas possibilidades físicas, expressivas e de participação, estes educadores também enfrentaram situações inquietantes no experimento. Uma delas quando perceberam que não eram capazes de transferir habilidades que, provavelmente, possuem

de produção de textos escritos para a produção oral de um gênero tão amplamente trabalhado na escola. Na construção de uma história, desprezaram elementos importantes da estrutura da narrativa (espaço e tempo), o que impossibilitou a elaboração de um enredo coerente e, também, de um conflito no interior da história a ser narrada, dificultando o seu desfecho. É bem possível que este profissional que, atualmente, está na sala de aula com a incumbência de formar leitores e escritores competentes passou por um processo de formação em que muito foi falado sobre a língua e pouco foi praticado em relação à leitura e à escrita.

A exposição desta dificuldade demonstrou que os professores da Hora da Leitura necessitam também de formação específica na sua área de dedicação que possibilite a prática de leitura e escrita para a sua própria formação de leitor e produtor de texto, para que ele possa exercer a função de formador de leitores e escritores na escola.

A produção coletiva da narrativa gerou uma outra inquietação quando alertamos os professores, no momento da avaliação, para a perda do foco. Sem ele, todo o processo deixava de ser lúdico para ser entretenimento. A partir da investigação sobre os porquês do grupo não ter conseguido construir uma narrativa, os professores começaram a construir um outro significado para a atividade lúdica dos jogos, compreendendo que ela está pautada por objetivos a ser alcançados e, portanto, requer concentração, foco na proposta e busca de solução. Os jogos de improvisação teatral permitem experiências de liberdade de ação parametrizadas pelas regras que os orientam. A tensão entre liberdade de ação e regras a ser observadas torna o jogo uma atividade lúdica que promove prazer e fruição. Um outro aspecto que faz do jogo uma atividade lúdica é a possibilidade deste interromper, reconsiderar e recomeçar situações capturadas de um contexto real observado para problematizar na cena e também investigar soluções artísticas para elas.

O grupo, composto de professores de Língua Portuguesa, também se sentiu muito incomodado quando percebeu que suas habilidades para criar ou reconhecer, apreciar e fazer uso de metáforas em textos verbais auxiliaram-no muito pouco na hora em que precisou produzir relações metonímicas nos jogos das cenas fixas, como no caso da troca de jogadores para representar a galinha magra que ficou gorda de tanto comer ou no uso da língua bifurcada de papel que, na tentativa de auxiliar na identificação do jogador que era a cobra, acabou por confundir os espectadores, que acharam que eram dentes de esquilo.

Alguns professores registraram suas reflexões a respeito da construção do discurso cênico. Nestes registros, percebemos o início de um processo de compreensão sobre a relevância dos jogos improvisacionais como fomento para a leitura.

Os jogos de improvisação teatral permitem desvelar uma rede de sentidos construídos na relação entre os jogadores, constituindo-se para além de uma estratégia eficiente para a leitura, mas, no ato de leitura em si, produzido coletivamente e evidenciado na elaboração do discurso cênico. Este aspecto dos jogos se concilia com os objetivos da Hora da Leitura porque permite ao professor desenvolver com seus alunos a noção de composição de um discurso estético como um ato de leitura, na medida em que o conteúdo manifestado no jogo surge de uma compreensão leitora do jogador em relação à obra. Além disso, o ato de leitura de que se constitui o jogo solicita do leitor o desapego à rigidez de uma interpretação única e correta.

Ao participar de jogos de improvisação teatral a partir da leitura de textos ou fragmentos de textos literários, além do prazer conquistado por meio da ludicidade que o jogo promove, pela tensão entre liberdade de ação e regras, pela apreensão do fenômeno teatral conquistada por meio de um processo crítico e emancipatório, o aluno tem a seu favor meios eficientes para a compreensão da arte literária e dos recursos expressivos de

que ela faz uso. Em outras palavras, o reconhecimento e a compreensão dos efeitos de sentido construídos a partir dos recursos (sonoros, gestuais, de movimentação espacial, entre outros) utilizados para a elaboração da cena possibilita aos jogadores poderem mobilizar tais capacidades para o reconhecimento e a compreensão dos aspectos relacionados à linguagem literária.

Alguns participantes registraram como uma feliz e surpreendente descoberta o fato de que o grupo foi capaz de encontrar novas possibilidades no processo criativo e de se desprender do óbvio. Reconheceram também que os jogos propiciam condições que favorecem a exploração de tais possibilidades. O teatro, enquanto linguagem que se constitui a partir de uma rede de códigos interligados, amplia as possibilidades expressivas dos participantes ao mesmo tempo em que potencializa a compreensão das circunstâncias observáveis em seu entorno.

Nas atividades finais do experimento, os professores demonstraram algumas dificuldades para reconhecer a *forma* como integrante do *conteúdo* na elaboração do discurso artístico-literário. A provocação que fizemos a eles para que tentassem observar os recursos utilizados para construir um modo de narrar lhes parecia incompreensível, quase indecifrável. Uma atividade que pretendia apenas apontar para possibilidades de articulação entre literatura e outras linguagens artísticas acabou por revelar dificuldades dos professores para compreender os elementos constitutivos da obra literária e também de outras elaborações artísticas.

Seria muito relevante para os professores que atuam na Hora da Leitura a promoção de momentos de formação que propiciassem investigações relacionadas aos aspectos abordados nesta pesquisa.

As inseguranças enfrentadas na provocação para uma leitura transversal do texto poderiam ser trabalhadas em ações de formação que contemplassem a investigação dos aspectos relacionados aos elementos constitutivos da obra literária.

As dificuldades dos professores em transitar da linguagem literária para a linguagem do teatro poderiam ser sanadas se eles compreendessem um pouco mais sobre a natureza do fenômeno teatral. Uma formação pautada pelos jogos de improvisação teatral capacitaria este profissional para desenvolver aprendizagens mais significativas em termos de apropriação e exploração dos aspectos relacionados ao discurso cênico com seus alunos. Um aspecto importante presente nos jogos de improvisação teatral que uma formação deve contemplar é a compreensão da função do coordenador nos jogos como mediador e provocador da participação democrática dos alunos, sem que seja, evidentemente, violado o direito ao silêncio daqueles que preferem, em algumas situações, apenas observar.

Esta pesquisa demonstrou, por um lado, a disposição dos professores da Hora da Leitura em compreender melhor a natureza do fenômeno teatral, sobretudo os jogos de improvisação teatral como ato de leitura sensível das produções literárias, para que possam desenvolver sua articulação com as atividades de leitura do texto literário. Por outro lado, ficou evidenciada a falta de oportunidades que estes profissionais têm para investirem na sua formação e refletirem sobre sua prática. Falta-lhes também espaço para a socialização de experiências entre eles, uma vez que os momentos de formação são escassos, além de não conseguirem incluir todos eles. Soma-se a isto a ausência de referenciais que possam dialogar com estes profissionais que se arriscam em práticas interdisciplinares que transitam pelas diferentes linguagens e seus códigos.

VI – Bibliografia

- AMARAL**, Tarsila do. *Tarsila do Amaral*. Projeto Cultural Artistas do Mercosul. Brasil: Fundação Finanbrás, sem data.
- ANDERSON**, Janice. *Vida e obra de Vincent Van Gogh*. Trad. de Talita M. Rodrigues. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.
- ARISTÓTELES**. Poética. In: *Aristóteles*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- BAKHTIN**, Mikhail. *Marxismo e linguagem*. Trad. de M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1979.
- _____. *Questões de literatura e de estética*. Trad. de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1988.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BANDEIRA**, Manuel. *Estrela da vida inteira*. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BARTHES**, Roland. A mensagem fotográfica. In: ADORNO et al. *Teoria da cultura de massa*. Comentários e seleção de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- BENJAMIN**, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRAIT**, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRASIL**. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução: Ensino Fundamental*. Brasília: SEF/MEC, 1998.
- BRASIL**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

- BRAYNER**, Flávio. Como salvar a educação (e o sujeito) pela literatura: sobre Philippe Meirieu e Jorge Larrosa. *Revista Brasileira de Educação*, n. 63, 2000.
- BRECHT**, Bertolt. *Estudos sobre teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- BRITO**, Luis Percival L. Leitura e política. *Leitura: Teoria e Prática*, ano 18, n. 33, jun. 1999.
- CABRAL**, Beatriz A. V. *Drama como método de ensino*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- CANDIDO**, Antonio. O direito à literatura. In: ----- . *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CHANCEREL**, Leon. *Jeux dramatiques dans l'éducation*. Paris: Librairie Théâtrale, 1936.
- CHARTIER**, R.; **CAVALLO**, G. *História da leitura no mundo ocidental*. v. 1. São Paulo: Ática, 1998.
- COELHO**, José Teixeira. *O que é ação cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- _____. *Guerras culturais: arte e política no novecentos tardio*. São Paulo: Iluminuras, 2000.
- _____. *Moderno e pós-moderno*. São Paulo: Iluminuras, 2001.
- DE LA TAILLE**, Y.; **OLIVEIRA**, M. K.; **DANTAS**, H. *Piaget, Vygotski e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- DELDIME**, Roger. *Points de vue*. In: PIGEON, J. (Org.). *Théâtres en mouvement: la création théâtrale pour les jeunes spectateurs dans l'espace artistique européen*. Lyon: Les Cahiers du Soleil Debout, 1990.
- DESGRANGES**, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.
- _____. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- _____. A prática teatral na escola: construção de um discurso coerente, crítico e criativo. In: SÃO PAULO (Estado). SEE/CENP. *O ensino de artes nas séries iniciais*:

- Ciclo I. VENTRELLA, R. C.; GARCIA, M. A. L. (Org.). São Paulo: FDE, 2006.
- ESOPO.** *Esopo: fábulas completas.* Trad. de Neide Smolka. São Paulo: Moderna, 2004.
- ECO,** Umberto. *Lector in fábula.* São Paulo: Perspectiva, 1986.
- FAUSTINONI,** Zoraide. Leitura e produção de textos no Ensino Fundamental. *Cadernos CENPEC – Educação, Cultura e Ação Comunitária*, n. 4, 2007, p. 87-93.
- FELDMAN,** Cláudio. *Campos de algodão.* São Paulo: Taturana, 2007.
- FREIRE,** Paulo. *Pedagogia da autonomia.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- GANCHO,** Cândida Vilares. *Como analisar narrativas.* São Paulo: Ática, 1995.
- GERALDI,** João Wanderley. *O texto na sala de aula.* Cascavel, PR: Assoeste, 1984.
- HEGEL,** G. W. F. *Esthétique.* Paris: Aubier, 1949.
- ISER,** Wolfgang. *O ato de leitura.* São Paulo: 34 Editora, 1999.
- JAUSS,** H. R. A estética da recepção. In: ----- et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção.* Coord. e trad. de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- KLEIMAN,** Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.* 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.
- KOUDELA,** Ingrid Dormien. *Jogos teatrais.* São Paulo: Perspectiva, 1984.
- _____. (Org.). *Um vôo brechtiano: teoria e prática da peça didática.* São Paulo: FAPESP/Perspectiva, 1992.
- LIMA,** L. C. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- MACHADO,** Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org). *Bakhtin: conceitos-chave.* 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- MARINHO,** Jorge Miguel. *O prazer e o lúdico na literatura.* Palestra apresentada aos

educadores participantes do Projeto Hora da Leitura, 27 abr. 2006.

MEIRIEU, P. *Des enfants et des hommes: littérature et pédagogie*. v. 1. Paris: ESF, 1999.

PAIS, Marco Aurélio Vieira. *A aquisição da competência semiótica para a atuação teatral*. Dissertação de Mestrado do Departamento de Artes Cênicas da ECA/USP. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. *Teoria e prática na educação lingüística continuada*. Tese de Doutorado. PUC-SP, 2002.

PEIXOTO, Fernando. *O que é teatro*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

PESSOA, Fernando. *O eu profundo e os outros eus: seleção poética*. Seleção e nota editorial de Afrânio Coutinho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980, p. 58.

PUPO, Maria Lucia de S. Barros. *Palavras em jogo: textos literários e teatro-educação*. Tese para obtenção de Livre-Docência. São Paulo: ECA/USP, 2003.

_____. Para desembaraçar os fios. *Educação e Realidade. Dossiê Arte, Criação e Aprendizagem*, v. 30, n 2, jul./dez. 2005.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROJO, Roxane H. Rodrigues. O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de Língua Portuguesa. In: TRAVAGLIA, L. C. (Org.). *Encontros na linguagem: estudos lingüísticos e literários*. 1. ed. Uberlândia, MG: EDUFU, 2006, p. 51-80.

_____. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE/CENP, 2004. Texto apresentado em congresso, maio 2004.

ROSENFELD, Anatol. *Prismas do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

_____. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha, 1981.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o

Desenvolvimento da Educação. *Sumário executivo: Saesp 2005*. SEE/FDE:

Fundação Cesgranrio, 2005.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas

Pedagógicas. *Escola de Tempo Integral: Hora da Leitura Ciclo II*. São Paulo:

SEE/CENP/FDE, 2007.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular do Estado de São*

Paulo: Língua Portuguesa. São Paulo: SEE/Imprensa Oficial, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Partilha e conflito de interpretações: um caminho para o

desenvolvimento da linguagem do leitor infantil. In: SMOLKA, Ana Luiza B. et al.

Leitura e desenvolvimento da linguagem. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar. *Teoria da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.

SOUSA, Alberto B. *Educação pela arte e artes na educação – 2º volume – Drama e*

Dança. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. Apresentação e tradução de

Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. *Improvisação para o teatro*. Tradução e revisão de Ingrid D. Koudela e

Eduardo J. de Almeida Amos. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

VILLAÇA, Nízia; **GÓES**, Fred. A emancipação cultural do corpo. In: ----- *Nas*

fronteiras do contemporâneo: território, identidade, arte, moda, corpo e mídia. Rio de

Janeiro: Mauad/FUJB, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____ et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

ZILBERMAN, Regina. O escritor lê o leitor, o leitor escreve a obra. In: SMOLKA, Ana Luiza B. et al. *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

Acervo audiovisual utilizado no experimento

BURTON, Tim. *A noiva cadáver*. Animação. USA, 2005.

FAGNER, R.; **HOLANDA**, C. B.de; **NILO**, F. Paroara. Intérprete: Fagner. In: *Entre amigos*. Rio de Janeiro: Columbia, 1990.

FURTADO, Jorge. *O homem que copiava*. Comédia/ Drama. Brasil, 2003, 124 min.

PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Material de apoio ao professor*. *Exposição Vistas do Brasil*. Coleção Brasileira/ Fundação Estudar na Pinacoteca do Estado. São Paulo: Fundação Estudar/Vitae, 2003.

WEBBER, Peter. *Moça com brinco de pérola*. Adaptação de Olivia Hetreed do best-seller de Tracy Chevalier. Drama. Inglaterra/ Luxemburgo/ USA, 2003, 100 min.

ANEXOS

**ORIENTAÇÃO TÉCNICA PARA PROFESSORES DA “HORA DA LEITURA”
“PRÁTICAS TEATRAIS NO DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES COM TEXTOS LITERÁRIOS”**

MANHÃ

Aplicação de jogos de improvisação teatral com o objetivo de

- refletir sobre a ação pedagógica na “Hora da Leitura”;
- compreender os conceitos de prazer e ludicidade aplicados aos jogos de improvisação teatral;
- nos fazer perceber alguns aspectos das linguagens literária e teatral e, por conseguinte, favorecer o trânsito de uma para a outra com mais segurança.

| | | |
|--|---|--|
| 8h00 às 8h30 | Chegada dos participantes e preenchimento de registro inicial | Questionário |
| 8h30 9h15 | Apresentação – descontração <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da seqüência de atividades do dia • Tensão, concentração e ritmo <ul style="list-style-type: none"> ○ Nomes com ritmo marcado em 4 tempos • Tensão, concentração, ritmo e movimento <ul style="list-style-type: none"> ○ Toque patoque/ patoque tac/ i que quê i que quê/ Tum ba/ tum ba/ tum ba/ tum ba. ○ tumba em 8, 4, 2 e 1 tempo | Diário de bordo (DB) PPT de apresentação Checagem: O que fizemos até agora? Registro no DB |
| 9h15 às 10h30 | Reflexão sobre a ação pedagógica na <i>Hora da Leitura</i> a partir de jogo de improvisação teatral <ul style="list-style-type: none"> • Fotografias e narrativas; • Comentários e registros | Histórias criadas pelo grupo Checagem com a platéia PPT O Narrador Registro no DB |
| 10h30 | • Intervalo | • |
| 10h50 12h30 | Leitura do poema <i>A última nau</i>, de Fernando Pessoa com a utilização de jogos de improvisação teatral <ul style="list-style-type: none"> • Explorar o espaço: Caminhar no espaço • Máquina de palavras: Caminhar com leitura de texto • Máquina de palavras: Variações • Leitura da <i>Última Nau</i> com coro • Comentários e registros | PPT Jogos de Improvisação Teatral Leituras complementares sugeridas aos professores: Fichário de Viola Spolin e Jogos Teatrais de Ingrid Koudela. Checagem: O que fizemos até agora? Registro no DB |

| | |
|--------------|-----------------|
| 12h30 | • Almoço |
|--------------|-----------------|

TARDE

Desenvolvimento de jogos de improvisação teatral para que, ao final das atividades, os professores sejam capazes de

- reconhecer alguns recursos expressivos presentes na literatura, no cinema e na música;
- identificar e compreender o uso de alguns recursos expressivos no fazer teatral;

| | | |
|---|---|--|
| <p>13h30 às 14h30</p> | <p>Narrativa: criar sob tensão</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Grupo narra história construindo o conflito, a partir da apresentação de duas personagens e um onde; ○ Regras: não pode virar sonho e não pode usar a expressão “de repente” <p>Soltar a imaginação: criar sob tensão Com este objeto eu posso...</p> | <p>Objetos utilizados: Rolo vazio de papel alumínio e maleta.</p> <p>Registro no DB</p> |
| <p>14h30 às 15h20</p> | <p>Construção do discurso expressivo : formas de narrar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de narrativas na música e no cinema: foco na construção do discurso – a perspectiva do narrador. • Comentários e registro escrito | <p>Formas de Narrar</p> <p>*Paroara - CD Entre Amigos</p> <p>O homem que copiava</p> |
| <p>15h20</p> | <p>• Intervalo</p> | |
| <p>15h40 às 17h00</p> | <p>Continuação: Construção do discurso expressivo por meio de jogos de improvisação teatral 3 grupos – 3 temas extraídos de pinturas e poemas diferentes para cada grupo, com vistas à montagem de uma cena</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comentários e registro final | <p>Pinturas de Tarsila do Amaral, Van Gogh e Almeida Júnior Poemas de Manuel Bandeira, Fernando Pessoa e Cláudio Feldman</p> <p>Registro no DB</p> <p>Registro final</p> |

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas

HORA DA LEITURA:
Práticas Teatrais para a Exploração de Textos Literários nas Aulas de
Língua Portuguesa

PESQUISA COM 28 PROFESSORES(AS) DA HORA DA
LEITURA
DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO LESTES 3 e 4

| | |
|--------------------|-----------------------|
| Situação Funcional | (04) efetivo (24) OFA |
|--------------------|-----------------------|

| | |
|---------------------|---|
| Tempo de magistério | (03) menos de três anos (05) de três a cinco anos (20) mais de cinco anos |
|---------------------|---|

| | |
|---------------|--|
| Habilitado em | (28) Língua Portuguesa Outra: (06) Inglês (01) Espanhol (01) Inglês e Espanhol (01) Inglês e Arte (02) Filosofia (02) Pedagogia |
|---------------|--|

| | |
|----------------------|---|
| Nº de aulas semanais | (14) menos de 20 aulas (09) entre 21 e 32 aulas (05) 33 aulas ou mais |
|----------------------|---|

| | |
|---|---|
| Você já leu os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental? | (21) sim, de Língua Portuguesa (07) sim, de Língua Portuguesa e Arte (00) não |
|---|---|

| | |
|---|---|
| Você já leu os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio? | (16) sim, de Língua Portuguesa (02) sim, de Língua Portuguesa e Arte (05) sim, de toda a área de Linguagens e Códigos (05) não |
|---|---|

1. Você desenvolve atividades cujos encaminhamentos incluem práticas teatrais em sala de aula?

(17) Sim

(11) Não

TABULAÇÃO DAS RESPOSTAS DO “GRUPO 1”, COMPOSTO POR DEZESSETE PROFESSORES QUE RESPONDERAM SIM À QUESTÃO 1.

2. Estas práticas são desenvolvidas com a participação de

(XXXX) todos os alunos.

(XX) um grupo de alunos que demonstra o desejo de participar.

(XXXXX) alguns alunos que atuam enquanto os demais se encarregam do figurino, cenário...

(XX) alternando: um grupo de alunos que demonstra o desejo de participar ou alguns alunos que atuam enquanto os demais se encarregam do figurino, cenário...

(XXXX) todos os alunos que se alternam nas funções de ator/espectador.

3. Você registra estas práticas em seu diário de classe como

(XXXX) Dramatização

(XXX) Atividades de expressão dramática

() Jogos de improvisação dramática

(XXXXX) Teatro

(X) Atividades de expressão dramática ou teatro

Outros:

Representação

Apresentação e produção

Costumo registrar no caderno de registros (**prejudicado**)

Atividades teóricas

4. Por que você começou a incluir práticas teatrais em suas aulas?

| |
|---|
| Para que houvesse mais participação dos alunos. Mostrar as habilidades dos mesmos. (Profa. Marineide Gomes da Silva Gama) |
| Os próprios alunos dramatizam situações textuais e gostam de participar, de vivenciar vários fatos. (Profa. Rosângela Barros de Lima) |
| Porque é necessário que o aluno conheça todo tipo de texto. Porque é preciso fazer o aluno gostar, adentra o texto literário. (Profa. Roseli Aparecida da Costa) |
| Para fazer algo diferente com os alunos para as Feras Culturais das escolas. (Profa. Adelina Máximo Fonseca) |
| Penso que a dinâmica do teatro retira o aluno do cotidiano e permite que ele pratique tudo o que aprendeu ou o que possui como bagagem (Profa. Eliane de Jesus Silva) |
| Porque os próprios alunos interessaram-se pelo teatro, gostam deste tipo de atividade, além disso desenvolve a prática da leitura e da escrita. (Profa. Vanessa Cristina Barboza Alves) |
| Para enriquecer as aulas e instigar os alunos (despertar o gosto pela leitura). (Profa. Gersivânia Santos Brito) |
| Para que o aluno adquira desenvoltura, pratique leitura ao se envolver com o trabalho e se socialize cada vez mais com os colegas. (Profa. Miriam Binatti) |
| Para motivar uma aula diferente. Buscar nos alunos uma expectativa maior pela leitura. Levá-los a interagir com o conteúdo do texto, assimilar. (Profa. Maria de Lourdes Reis Ramalho) |

| |
|--|
| Para que os alunos usem a sua criatividade através dos personagens. (Profa. Elenice Felipe de Oliveira) |
| Para que os alunos usem a sua criatividade e motivação. (Profa. Miriam Ap. dos Santos Ontória) |
| Uma atividade dinâmica, atrativa e diferenciada dos alunos exporem suas interpretações dos textos lidos. (Profa. Maria Aparecida Alves Moreira Bartolo) |
| Não faço sempre, inclui só em um tema do projeto, pois as aulas são limitadas p/ o n° de alunos. (Profa. Camila Cíntia de Paula) |
| Para maior desenvoltura e participação dos alunos (Profa. Tatiana Iglesias Gumieri) |
| Assim os alunos se soltam mais e sua aprendizagem melhora. (Profa. Márcia da Silva Domingues) |
| (alternativa escolhida) Percebi que era possível construir sentidos coletivos para o texto. (Profa. Mônica Ferreira Batista- Leste 3) |
| (alternativa escolhida) Percebi que os jogos de improvisação dramática favorecem a produção de textos. (Profa. Izabel Cristina Alexandre de Souza Prates- Leste 3) |

5. O que o(a) motivou a experimentar tais práticas?

| |
|--|
| Depois de ter assistido experiências de outros professores. E os alunos participam bastante. (Profa. Marineide Gomes da Silva Gama) |
| Os alunos gostam de brincar. São cômicos e interagem com o texto nesta veia de aprendizagem. (Profa. Rosângela Barros de Lima) |
| Os alunos se sentem motivados a isso. A aula de leitura por sua vez, é uma aula lúdica e prazerosa. (Profa. Roseli Aparecida da Costa) |
| Sair da rotina do dia-a-dia, mostrar ao aluno que eles podem aprender com o teatro. (Profa. Adelina Máximo Fonseca) |

| |
|--|
| <p>Os próprios alunos. Leciono a hora de leitura numa 7ªA muito amigável e solícita e no 1º bimestre eles leram o “Doente Imaginário” de Molière. O livro tem um roteiro teatral e eles desejaram apresentar. Isso demonstra que uma (ou a) leitura é capaz de despertar algo adormecido. No caso desses alunos, não foi o fato de eles serem solícitos ou amigáveis o motivo pelo qual desejaram contracenar o texto e sim o fato do mesmo ter despertado neles o desejo de viver uma história, ou vida, diferente da deles. (Profa. Eliane de Jesus Silva)</p> |
| <p>O interesse dos próprios alunos e porque a prática da leitura está envolvida no processo de criação teatral. (Profa. Vanessa Cristina Barboza Alves)</p> |
| <p>Fiz um teste e obtive êxito na aplicação de tais práticas. Mediante o resultado comecei a incluir práticas teatrais. (Profa. Gersivânia Santos Brito)</p> |
| <p>Devido ter feito literatura e por isso me identificar com o tema. (Profa. Miriam Binatti)</p> |
| <p>Os alunos se desenvolveram mais fazendo uma leitura com mais dinamismo. (Profa. Maria de Lourdes Reis Ramalho)</p> |
| <p>Para que as aulas se tornem mais dinâmicas. (Profa. Elenice Felipe de Oliveira)</p> |
| <p>Para que os alunos aprendam a improvisar, criar e motivar. (Profa. Miriam Ap. S. Ontória)</p> |
| <p>Eu amo teatro, e também meu curso de Arte, fez com que eu descobrisse essa forma de transmitir conhecimento. (Profa. Maria Aparecida Alves Moreira Bartolo)</p> |
| <p>O tema dava liberdade do aluno criar e interpretar. (Profa. Camila Cíntia de Paula)</p> |
| <p>Pesquisa com os alunos (Profa. Tatiana Iglesias Gumieri)</p> |
| <p>Alguns alunos participavam da escola da família e com isso, eles deram sugestão para continuar. (Profa. Márcia da Silva Domingues)</p> |
| <p>Curso. Minha formação na graduação foi diferenciada e me deu oportunidade de conhecer diferentes práticas que pudessem facilitar o processo ensino-aprendizagem dos alunos e que pudessem ser variadas, não caindo da mesmice da prática do giz-lousa-saliva. (Profa. Mônica Ferreira Batista-)</p> |

O que me incentivou a trabalhar tais práticas foi esta minha mania de ousar, de acreditar que a educação se faz de maneira diferenciada e que nossos alunos não tem hábito de leitura e para despertar este interesse tinha de ser da forma que eles gostam. (Profa. Izabel C. A. S.Prates)

6. De que forma você costuma desenvolvê-las?

Trabalhar o tema em sala de aula. Depois pedir para que os alunos façam apresentação em sala. (Profa. Marineide Gomes da Silva Gama)

Jograis é um bom caminho p/ iniciar e desinibir o grupo e até o professor. Depois um texto em lousa p/ dramatização, posteriormente um livro de contos, crônicas, cuja história os alunos adaptam p/ a dramatização ou com a orientação do professor. (Profa. Rosângela Barros de Lima)

Primeiro, uma leitura geral sobre o texto, depois as escolhas dos personagens. Após, a “leitura/encenação” com bastante ênfase na entonação. (Profa. Roseli Aparecida da Costa)

Montando grupos e dando a liberdade para cada um construir os seus textos e desenvolver como achar melhor. (Profa. Adelina Máximo Fonseca)

Sempre em grupos. Divido-os em grupos para que possam aprender e ensinar uns com os outros ou uns aos outros. (Profa. Eliane de Jesus Silva)

Os alunos e eu escolhemos um texto e os próprios alunos conduzem o roteiro sob minha orientação e mediação. (Profa. Vanessa Cristina Barboza Alves)

Divido a classe em dois ou três grupos; lemos textos diferentes; escolhemos um texto e depois apresentamos. Geralmente incluímos, acrescentamos personagens e figurinos: tudo fica de acordo com a criatividade dos alunos. (Profa. Gersivânia Santos Brito)

Em sala de aula ou no anfiteatro, avaliando o aluno. (Profa. Miriam Binatti)

Muitas vezes na sala de aula, as crianças em forma de círculo fazendo a platéia e assim revertendo os grupos. (Profa. Maria de Lourdes Reis Ramalho)

| |
|---|
| Partindo das histórias de livros(Profa. Elenice Felipe de Oliveira) que possuímos na sala de leitura. (Profa. Elenice Felipe de Oliveira) |
| Partindo de história. (Profa. Miriam Ap. dos Santos Ontória) |
| Em pequenos grupos, em três aulas eu participo com eles, e nas outras cinco aulas eles apresentam. (Profa. Maria Aparecida Alves Moreira Bartolo) |
| Os alunos pegam o tema e o desenvolvem livremente. (Profa. Camila Cíntia de Paula) |
| Leitura do texto pelos alunos, entendimento do texto, criação do cenário e desenvolvimento. (Profa. Tatiana Iglesias Gumieri) |
| Juntamente com a professora de Artes. (Profa. Márcia da Silva Domingues) |

7. Na sua opinião, qual é o principal objetivo da *Hora da Leitura*?

| |
|---|
| Mostrar que leitura não é só ler em voz alta, mas sim, a leitura envolve várias práticas como, por exemplo: discussão de temas polêmicos, através de gestos, linguagem não verbal e verbal (desenhos, charges, tiras, piadas, poemas, poesias, músicas, histórias em quadrinhos etc. (Profa. Marineide Gomes da Silva Gama) |
| Desinibir o professor e p/ vivenciar o lado do aluno. (Profa. Rosângela Barros de Lima) |
| Acordar no aluno a importância do domínio da leitura, da interpretação e do conhecimento de textos variados a fim de instrumentalizá-los para a vida em sociedade. (Profa. Roseli Aparecida da Costa) |
| Motivar os alunos e proporcionar uma aula a qual eles possam interagir com professor e colegas e melhorar a sua concentração. (Profa. Adelina Máximo Fonseca) |
| Ler, refletir e concluir que o aprendizado é eterno. (Profa. Eliane de Jesus Silva) |
| Seu objetivo é desenvolver a prática de leitura a partir de vários gêneros literários, para que o aluno aumente sua percepção do mundo que o rodeia, além de desenvolver seu senso crítico, conhecendo outras realidades.(Profa. Vanessa Cristina Barboza Alves) |

| |
|---|
| Desenvolver, despertar, instigar o gosto pela leitura. Quem lê, fala corretamente, interpreta e produz textos maravilhosos! A criatividade flui de maneira gostosa. Ler e conhecer vários gêneros também faz parte dos objetivos. (Profa. Gersivânia Santos Brito) |
| Que o aluno adquira a habilidade da leitura e possa efetivamente usá-la em seu cotidiano. (Profa. Miriam Binatti) |
| Conduzir o aluno a inserir em uma sociedade onde ele deve se sentir preparado para vida, onde não vai se atrapalhar quando tiver que elaborar uma redação, redigir um texto, ou mesmo conversar desinibidamente em qualquer ambiente, por mais sofisticado que seja. Despertar o gosto pela leitura acima de tudo. (Profa. Maria de Lourdes Reis Ramalho) |
| Desenvolver o gosto pela leitura e a criatividade do aluno. (Profa. Elenice Felipe de Oliveira) |
| Desenvolver o gosto pela leitura e a criatividade do aluno. (Profa. Miriam Ap. Santos Ontória) |
| Levar o aluno ao conhecimento epistêmico. (Profa. Maria Aparecida Alves Moreira Bartolo) |
| Desenvolver o interesse do aluno pela leitura. (Profa. Camila Cíntia de Paula) |
| Incentivar os alunos a ler, não só textos como o mundo. (Profa. Tatiana Iglesias Gumieri) |
| A Hora da Leitura é um momento de reflexão e quando eles conseguem colocar sua imaginação para fora e alguns escrevem e falam coisas maravilhosas. (Profa. Márcia Silva Domingues) |
| (alternativa escolhida) apresentar o texto literário de forma participativa e desafiadora para o aluno. (Profa. Mônica Ferreira Batista – Leste 3) |
| (alternativa escolhida) aproximar o aluno do texto literário a partir de atividades divertidas e gostosas de fazer. (Profa. Izabel C. A. de Souza Prates – Leste 3) |

8. Na sua opinião, em que sentido as práticas teatrais colaboram para o alcance de tais objetivos?

| |
|--|
| Colaboram o envolvimento íntegro, praticamente 90% da sala. (Profa. Marineide Gomes da Silva Gama) |
| Aprendizagem e motivação p/ leitura unido c/ as estruturas gramaticais e lingüísticas. (Profa. Rosângela Barros de Lima) |

| |
|--|
| O aluno desinibe-se; vê-se atuante dentro do texto. (Profa. Roseli Aparecida da Costa) |
| Para aproximar o aluno da leitura fazendo com que ele tenha uma concentração e melhor interação entre os colegas. (Profa. Adelina Máximo Fonseca) |
| Que o aprendizado é constante. Não é só na escola que aprendemos, a casa, a família, os amigos e os outros também nos ensinam algo e aprende algo com... (ilegível- conosco?). E aí que a prática teatral entra, pois ele pede o desprendimento de todos os receios para que o aprendizado ocorra. (Profa. Eliane de Jesus Silva) |
| Os alunos começam a se comunicar melhor, ter um maior contato com o mundo exterior e várias visões de mundo. (Profa. Vanessa Cristina Barboza Alves) |
| As práticas teatrais ajudam os alunos a interagirem de maneira lúdica; auxilia no despertar para o gosto da leitura / literatura (diferenciador), e colabora para a execução de textos fabulosos. (Profa. Gersivânia Santos Brito) |
| Sim, pois o aluno ao ler o texto que será apresentado, está de uma maneira agradável, também, praticando o ato de ler. (Profa. Miriam Binatti) |
| Em todos os sentidos. (Profa. Maria de Lourdes Reis Ramalho) |
| Motivação – criatividade – gosto pela leitura – dinamismo. (Profa. Elenice Felipe de Oliveira) |
| Criatividade – motivação – improvisar. (Profa. Miriam Ap. dos Santos Ontória) |
| Os alunos se envolvem mais. (Profa. Maria Aparecida Alves Moreira Bartolo) |
| No desenvolvimento do aluno, já que os mesmos trabalham também na aula de arte. (Profa. Camila Cíntia de Paula) |
| Vivenciar uma situação diferente do dia-a-dia. (Profa. Tatiana Iglesias Gumieri) |
| Os alunos ficam mais a vontade para passar suas emoções. (Profa. Márcia da Silva Domingues) |
| O texto literário quando apresentado desde cedo serve de estímulo a leitura e a compreensão do mesmo, quando tardiamente, o processo é mais complicado, pois o aluno já apresenta uma série de resistências. Quando utilizamos práticas diversificadas, chamamos o aluno a apreciar novas possibilidades e isto tem sido um dos pontos que as práticas teatrais colaboram no caso das aulas de Hora da Leitura. (Profa. Mônica Ferreira Batista – Leste 3) |

Quando vemos as diversas linguagens trabalhadas com os alunos e o interesse deles por este tipo de aula. E assim sem que percebam vão tomando gosto pela leitura. (Izabel Cristina A. de Souza Prates – Leste 3)

9. Na sua opinião, que outros objetivos são possíveis de se alcançar quando se recorre a práticas teatrais em atividades de leitura do texto literário?

Objetivos são: associar o seu cotidiano. (Temas polêmicos, gravidez precoce, violência no geral, corrupção e outros) fazer a comparação das escolas literárias com os dias de hoje. (Profa. Marineide Gomes da Silva Gama)

Extroversão e desenvolvimento lúdico (espacial, temporal, ação) elementos da narrativa vivenciadas nas práticas teatrais.(Profa. Rosângela Barros de Lima)

Reconhecimento de que cada texto tem sua função, de que cada texto deve ser lido com uma postura. (Profa. Roseli Aparecida da Costa)

Não se manifestou. (Profa. Adelina Máximo Fonseca)

Não se manifestou. (Profa. Eliane de Jesus Silva)

Com as práticas teatrais os alunos podem vivenciar situações com o texto literário, além de ser uma atividade diversificada. (Profa. Vanessa Cristina Barboza Alves)

Os benefícios são infinitos: podemos trabalhar vários gêneros, podemos incluir temas polêmicos e atuais. Podemos despertar nos nossos alunos várias habilidades, responsabilidade, compromisso, criatividade, produção e o desejo de fazer, conhecer, ser e saber. (Profa. Gersivânia Santos Brito)

Conhecimento – Desenvoltura – Socialização – Habilidades na Comunicação (Profa. Miriam Binatti)

Sim. O grupo se torna mais interagido com o conteúdo e com os colegas. (Profa. Maria de Lourdes Reis Ramalho)

| |
|--|
| Sociabilização – gosto pela leitura – solidariedade – organização – concentração. (Profa. Elenice Felipe de Oliveira) |
| Organização – concentração – habilidade – socialização. (Profa. Miriam Ap. dos Santos Ontória) |
| A descoberta da personalidade de cada personagem. (Profa. Maria Ap. Alves Moreira Bartolo) |
| Fazer com (que?) o aluno exponha livremente seu desenvolvimento de interpretação. (Profa. Camila Cíntia de Paula) |
| Maior incentivo na busca de ler novas obras. (Profa. Tatiana Iglesias Gumieri) |
| O melhor aproveitamento em sala de aula. (Profa. Márcia da Silva Domingues) |
| Uma maior desenvoltura do aluno no ambiente intra e extra escolar. Tive alunos que eram extremamente tímidos e começaram a ser mais participativos através das práticas teatrais. (Profa. Mônica Ferreira Batista – Leste 3) |
| Disciplina, compreensão, a expectativa para a próxima aula e a responsabilidade que desperta esta nova forma de leitura. (Izabel Cristina A. de Souza Prates – Leste 3) |

10. Você recorre às práticas teatrais no desenvolvimento das atividades da *Hora da Leitura* em

() todas as seqüências de atividades planejadas para o ano.

(XXX) pelo menos uma seqüência de atividade planejada para o semestre.

(XXXXXX) pelo menos uma seqüência de atividade planejada para o bimestre.

(X) algum momento, se houver o interesse do grupo.

(XXXXXX) algum momento, se o texto conduzir para este tipo de prática.

(X) assinalou duas alternativas: todas as seqüências de atividades planejadas para o ano e também algum momento, se o texto conduzir para este tipo de prática.

11. É possível desenvolver práticas teatrais com

- textos dramáticos.
- textos narrativos ou dramáticos.
- textos poéticos ou dramáticos.
- todos os gêneros literários.
- todos os gêneros textuais.
- textos poéticos ou dramáticos/ todos os gêneros textuais.

[Nos itens 12 e 13, assinale mais de uma alternativa, se desejar]

12. Frequentemente, as práticas teatrais são utilizadas em uma seqüência de atividades

a. no início, para

- ajudar na concentração e/ou descontração do grupo.
- construir o sentido de pertencimento e de integração entre o grupo em atividades criativas.
- estimular o grupo para outras leituras relacionadas ao texto que deu origem à atividade.

b. durante, para que

- os alunos compreendam melhor o texto lido.
- a construção de sentido aconteça a partir de diferentes formas de percepção.

c. no final, para

- avaliar o nível de compreensão do grupo em relação ao texto.
- registrar o trabalho produzido pelos alunos em sala de aula.
- apresentar uma criação coletiva, em outra linguagem, a partir da leitura de um texto.
- apresentar uma dramatização a partir da leitura de um texto.
- Outros: demonstrar aos participantes a arte que construíram em cima do texto.

13. Na sua opinião, a utilização de práticas teatrais, aliada às atividades de leitura de textos literários, pode permitir que o aluno, ao final do ano letivo, seja capaz de

apreciar a arte literária e o teatro.

apreciar diferentes linguagens expressivas.

identificar e compreender diferentes linguagens expressivas.

comunicar e compreender idéias e sentimentos por meio do gesto e da leitura do gesto.

recuperar, pelas práticas teatrais e de leitura, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo.

utilizar-se de diferentes linguagens como meio de expressão.

compreender diferentes linguagens como meio de expressão.

protagonizar processos de produção/recepção em diferentes linguagens.

confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens.

_____.

14. Quando você resolveu inserir práticas teatrais nas suas aulas, ou seja, transitar da linguagem literária para a linguagem teatral, você procurou conhecer mais sobre esta linguagem? De que forma?

| |
|---|
| Sim, através de colega (professora que trabalha muito bem peças teatrais). Sempre estou pedindo para ela idéias, criatividade para trabalhar com meus alunos. Integração professor X professor – professora da manhã Maria Rita (Ensino Médio) (Profa. Marineide Gomes da Silva Gama) |
|---|

| |
|---|
| Lendo, estudando e pesquisando. (Profa. Rosângela Barros de Lima) |
|---|

| |
|--|
| Quando fiz a faculdade de Letras tive orientação para tal.(Profa. Roseli Aparecida da Costa) |
|--|

| |
|---|
| Através de leituras e pesquisas na Internet (Profa. Adelina Máximo Fonseca) |
| Sim, procurei por estruturas narrativas, produção de roteiros e técnicas de reprodução de texto, uma vez que os alunos escreveriam e reescreveriam o roteiro produzido por eles. (Profa. Eliane de Jesus Silva) |
| Tive a idéia ano passado quando acabei de ler algumas das obras de Shakespeare e de Edgar Allan Poe. Fiz a leitura com os alunos, de uma coletânea de textos de Poe e os próprios alunos deram a idéia de fazermos uma peça e vi que despertou-se nos alunos o interesse por outras leituras. (Profa. Vanessa Cristina Barboza Alves) |
| Na realidade, eu sempre trabalhei as duas linguagens. Quando percebi que realmente surtia efeito, procurei ajuda a um colega formado em Artes plásticas que atualmente faz algumas apresentações. Ele sempre transmite idéias excelentes. (Profa. Gersivânia Santos Brito) |
| Pesquisando e interagindo com professores que já realizaram tais atividades. (Profa. Miriam Binatti) |
| Lembrar dos meus aprendizados da faculdade, usar meus conhecimentos práticos. Levá-los a observar das pequenas palavras do texto e das mais simples mensagens. (Profa. Maria de Lourdes Reis Ramalho) |
| Sim, através de pesquisa e troca de experiência com os colegas de trabalho e também com trocas de idéias com os alunos. (Profa. Elenice Felipe de Oliveira) |
| Através de pesquisas, integração e troca de experiências. (Profa. Miriam Ap. dos Santos Ontória) |
| Muito pouco, utilizei muito do que eu conheço peças teatrais, meu objetivo maior não é construir um grande teatro porém, um teatro de grande importância na vida de cada aluno. (Profa. Maria Aparecida Alves Moreira Bartolo) |
| O trabalho é feito junto com a profa. de Arte da U.E. e a parte de leitura é feita para interpretar seu trabalho. (Profa. Camila Cíntia de Paula) |
| Sim. Conversando com o professor e com a professora de Artes. (Profa. Tatiana Iglesias Gumieri) |

Por gostar de teatro e assim passar para os alunos para que eles se desenvolvam em sala de aula. A forma é com textos para apresentação. (Profa. Márcia da Silva Domingues)

(alternativa escolhida) Procurei compreender um pouco mais sobre o uso de práticas teatrais como metodologia. (Comentário) Na época da graduação desenvolvi uma série de projetos que envolviam prática teatral no entendimento de obras literárias clássicas e também envolvendo músicas e cantigas de roda. Durante minha graduação, bem como depois, sempre durante o processo de elaboração de planejamentos e por vezes na hora de dúvidas na elaboração de aulas utilizo os PCNs. como uma fonte de pesquisa. (Profa. Mônica Ferreira Batista – Leste 3)

Fui juntamente com eles (os alunos) fazendo pesquisas sobre teatro cheguei a levar alguns a exposição para que tivessem contato com outras formas de leitura. (Profa. Izabel C. A. de Souza Prates - Leste 3)

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas

HORA DA LEITURA:
Práticas Teatrais para a Exploração de Textos Literários nas Aulas de
Língua Portuguesa

PESQUISA COM 13 PROFESSORES(AS) DA HORA DA
LEITURA
DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO DE
SÃO JOÃO DA BOA VISTA

| | |
|--------------------|-----------------------|
| Situação Funcional | (05) efetivo (08) OFA |
|--------------------|-----------------------|

| | |
|---------------------|---|
| Tempo de magistério | (00) menos de três anos (03) de três a cinco anos (10) mais de cinco anos |
|---------------------|---|

| | |
|---------------|---|
| Habilitado em | (12) Língua Portuguesa (01) Pedagogia Outra: (03) Inglês (01) Pedagogia |
|---------------|---|

| | |
|----------------------|---|
| Nº de aulas semanais | (03) menos de 20 aulas (07) entre 21 e 32 aulas (03) 33 aulas ou mais |
|----------------------|---|

| | |
|---|---|
| Você já leu os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental? | (09) sim, de Língua Portuguesa (04) sim, de Língua Portuguesa e Arte (00) não |
|---|---|

| | |
|---|---|
| Você já leu os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio? | (10) sim, de Língua Portuguesa (01) sim, de Língua Portuguesa e Arte (02) sim, de toda a área de Linguagens e Códigos (00) não |
|---|---|

1. Que práticas teatrais você costuma desenvolver em suas aulas?

| |
|--|
| Leitura e dramatização de pequenos textos. (Profa. Juliana Estevam Ferreira) |
| Leitura e dramatização de pequenos textos. (Profa. Eloísa Corsi Brando) |
| Leitura expressiva e representativa de vários textos (Profa. Roselene Alves Ferreira) |
| Começa com dinâmicas de leitura na sala de aula e em outros ambientes como: no pátio, alunos sentados no chão, em círculo, na praça... O objetivo principal é fazer a leitura por personagens, com a devida entonação. Após várias leituras lanço a idéia de organização de uma apresentação teatral. (Profa. Luciana Madeira Tente) |
| Transposição de vários gêneros textuais para a prática teatral. Peça teatral para leitura e atualização. (Profa. Adriana C. Costa Casagrande) |
| Trabalho com a dramatização. A dramaturgia é a base do teatro. Um bom texto é a matriz para que seja realizado um bom espetáculo. E é por meio da dramaturgia própria que se cria um teatro com identidade, que fale de nossa gente, de nossa necessidade. Com apoio e dedicação, é possível estimular genuínos talentos; tanto na atuação e na cenografia, como na autoria de seus próprios textos. (Profa. Sylvania Ribeiro Mafra) |
| Na sala de aula desenvolvo uma “1ª leitura” com o gênero (teatro); depois escolho alguns alunos para fazer a encenação da peça, primeiramente dentro da sala. (Profa. Regina Dutra Corali) |
| Dramatização; expressão corporal; mímica. (Profa. Elisabete Maria Ribeiro Atolini) |
| No dia-a-dia procuro desenvolver dramatizações dentro desse gênero/tipo textual. (Profa. Alessandra Cristina Alves Rodrigues) |
| Leitura de textos de uma forma bem expressiva, com gestos e entonações de acordo com a situação que aparece no texto. Teatro baseado em leitura de texto ou filme. (Profa. Ana Paula Leme de Carvalho) |

| |
|---|
| <p>Procuro através da leitura, levar meus alunos ao gosto pelas práticas teatrais.</p> <p>Desenvolvo leituras altas, dramatização de alguns textos e até criação de novas versões teatrais, textos dramáticos. (Prof. Ageu Rivair de Carvalho Cândido)</p> |
| <p>A partir das leituras desenvolvidas em sala de aula, conforme o texto apresentado os próprios alunos já sugerem para que o texto seja transformado em peça teatral e assim sendo fazemos a montagem da mesma. Isto ocorre com fábulas, contos, etc. (Profa. Maria da Graça Honorati)</p> |
| <p>Leitura de peças de teatro; pesquisa; dublagem (dividi a classe em grupos de 10: 5 faz mudo e 5 som); quadro vivo (desenvolver a percepção, reproduzindo com o corpo, as poses das figuras representadas em quadros famosos); recitação de coral (ler em voz alta diversas poesias, textos). (Profa. Joyce Siqueira)</p> |

2. Quantos alunos participam destas práticas?

| |
|---|
| <p>Poucos, nosso elenco conta com 12 alunos (6^{a.}, 7^{a.} E 8^{a.} Séries). (Profa. Juliana Estevam Ferreira)</p> |
| <p>Poucos, nosso elenco conta com 12 alunos da 6^{a.}, 7^{a.} e 8^{a.} Séries e 1^o e 2^o Colegiais. (Profa. Eloísa Corsi Brando)</p> |
| <p>Todos têm oportunidade de participar. (Profa. Roselene Alves Ferreira)</p> |
| <p>O ideal seria toda a sala participar, mas não é o que acontece. Normalmente a participação é de 12 a 15 alunos. (Profa. Luciana Madeira Tente)</p> |
| <p>A maioria, estar atuando é uma experiência divertida de aprendizagem. (Profa. Adriana C. Costa Casagrande)</p> |

| |
|--|
| Quase a classe toda, pois, os envolvidos deverão ter uma tarefa determinada. Ninguém pode ficar de fora. (Profa. Sylvania Ribeiro Mafra) |
| No início todos são inseridos nesse contexto, como: personagens, preparação do cenário e outros. (Profa. Regina Dutra Corali) |
| Todos os alunos, divididos por turma. (Profa. Elisabete Maria Ribeiro Atolini) |
| Geralmente alunos desinibidos. Por incrível que pareça ... muitas vezes os mais indisciplinados. (Profa. Alessandra Cristina Alves Rodrigues) |
| Todos os alunos. (Profa. Ana Paula Leme de Carvalho) |
| Seria pretensão minha dizer que há o envolvimento de toda a sala, mas 80% participam por obrigação e 50% por prazer. (Prof. Ageu Rivair de Carvalho Cândido) |
| A participação indireta é de todos os alunos, mas os que encenam essas práticas são apenas 30. (Profa. Maria da Graça Honorati) |
| Todos. (Profa. Joyce Siqueira) |

3. Como você registra estas práticas em seu plano de aula/diário de classe?

| |
|---|
| Projeto “Lendo com Lobato”. Fazemos leitura dos livros e da biografia de Monteiro Lobato durante o 1º bimestre. Os professores do Hora da Leitura e os alunos escolhem uma história para ser representada como fechamento do Projeto. (Profa. Juliana Estevam Ferreira) |
| Projeto “Lendo com Lobato”. Fazemos leitura dos livros e da biografia de Monteiro Lobato durante o 1º bimestre. Os professores do Hora da Leitura e os alunos escolhem uma história para ser representada como fechamento do Projeto. (Profa. Eloísa Corsi Brando) |
| Registrando passo-a-passo. Como qualquer outra atividade. (Profa. Roselene Alves Ferreira) |

| |
|--|
| Além do diário gosto de fotografar e fazer um relatório, com observações e depoimentos dos alunos. (Profa. Luciana Madeira Tente) |
| Leitura dramatizada; dramatização do texto; fazendo teatro (atuação). (Profa. Adriana C. Costa Casagrande) |
| Registro o desempenho dos grupos e a participação constante do desenvolvimento da atividade. (Profa. Silvania Ribeiro Mafra) |
| Aula de encenação. (Profa. Regina Dutra Corali) |
| Eu registro desde a escolha do texto literário, a leitura, o ensaio, a escolha de personagens até o final desse projeto, finalizando com a dramatização interpretada pelos alunos. (Profa. Elisabete Maria Ribeiro Atolini) |
| Tipo textual: narração (adaptação para teatro)... Dramatização sobre...(Profa. Alessandra Cristina Alves Rodrigues) |
| De uma forma simples, registrando todos os passos. (Profa. Ana Paula Leme de Carvalho) |
| Geralmente como apresentações, dramatização de textos, leituras direcionadas ... (Prof. Ageu Rivair de Carvalho Cândido) |
| Bem, quando estamos estudando o texto ou encenando o mesmo em sala de aula registro no livro de chamada e caderno dos alunos, mas as apresentações para a escola em ocasiões especiais registro no portfólio com os textos, fotos, etc. (Profa. Maria da Graça Honorati) |

4. Por que você começou a incluir práticas teatrais na Hora da Leitura?

| |
|---|
| Porque o teatro é uma arte que eleva a auto-estima do aluno, permitindo que ele seja o protagonista através da leitura e do entendimento dos textos. (Profa. Juliana E. Ferreira) |
| Porque o teatro é uma arte que eleva a auto-estima do aluno, permitindo que ele seja o protagonista através da leitura e do entendimento dos textos. (Profa. Eloísa Corsi Brando) |

Por ser uma metodologia que atrai mais alunos, a aula fica mais dinâmica. (Profa. Roselene Alves Ferreira)

Para despertar o prazer, para praticar a entonação na linguagem falada e até para tentar acalmar os alunos. (Profa. Luciana Madeira Tente)

Porque torna-se mais fácil o entendimento e o aprendizado. Quando o alunado faz na prática o texto, vivenciando as personagens tem um outro ‘olhar’ de mundo e valores. (Profa. Adriana C. Costa Casagrande)

O teatro faz os alunos se soltarem, deixando de lado a timidez, fazendo-os interagir. Toda a vez que trabalhamos com teatro, percebemos que os alunos se soltam mais e também melhoram a oralidade, possibilitando a estes vivenciar de forma diferenciada as informações recebidas em sala de aula. O teatro aproxima os envolvidos, estimula a criatividade e auxilia na assimilação da matéria de forma prazerosa e distinta daquela à qual os alunos estão acostumados no rotineiro convívio escolar, e devido à diversidade de exercícios cabíveis durante o preparo de uma encenação, é possível oferecer aos componentes do grupo, várias possibilidades de expressão nas áreas em que se sentem mais à vontade. (Profa. Sylvania Ribeiro Mafra)

Porque é um meio de “angariar” a confiança e conseqüentemente um maior interesse dos alunos. As aulas também são fundamentais para o respeito uns com os outros e uma elevada melhora no comportamento. (Profa. Regina Dutra Corali)

Devido ao interesse dos alunos, de interpretarem o que foi lido “texto literário” foi o caso de alguns textos trabalhado nas 1as. e 2as. séries, exemplo: Chapeuzinho Vermelho; A Formiga e a Cigarra, entre outros. Obs.: (estes textos foram o que as crianças mais gostaram, de ler e interpretar). (Profa. Elisabete Maria Ribeiro Atolini)

Bom, eu adoro dramatizar, acho que com a Hora da Leitura tudo se encaixou. Comecei nas aulas mudando de voz nas leituras entre um e outro personagem. Percebi que os alunos gostavam daquele suspense que fazia durante as leituras... Daí pra frente só fui “realçando o sabor” de cada história e começamos a fazer trocas de leitura ... até chegarmos ao teatro.

(Profa. Alessandra Cristina Alves Rodrigues)

Por ser uma metodologia mais descontraída. O aluno da Hora da Leitura não espera somente ler neste período de aula e por sua vez, o professor, por ter apenas uma aula, tem que fazer algo que torne a Hora da Leitura uma aula prazerosa, onde o aluno participe.

(Profa. Ana Paula Leme de Carvalho)

Gosto muito de teatro. Acredito que o aluno que faz uma leitura mais profunda do texto, entende melhor; ao fazer um teatro o aluno tem que fazer essa leitura, por isso entende melhor os textos. Nas apresentações trabalho com a oralidade, com o desinibir de alunos tímidos, com a auto-estima ..., faz com que o aluno conheça o mais íntimo que há nele, o poder de encantar. Vou plagiar uma frase de Flávio Império "Depois de fazer teatro e ter que vestir uma realidade, quando você vê a realidade, não consegue se desprender completamente dela". (Prof. Ageu Rivair de Carvalho Cândido)

Quando comecei a dar aula P.H.L. me interessei pelo livro Ensinar e Aprender da Secretaria do Estado da Educação Volume 3 e encontrei no mesmo um tópico que achei muito interessante: teatro, após a leitura resolvi trabalhar esse projeto com os alunos e logo fui percebendo que eles se interessavam muito. Não são todos que tem facilidade em se expressar, muitas vezes por serem inibidos, mas se for só em sal de aula já se sentem mais à vontade. (Profa. Maria da Graça Honorati)

Por desenvolver o interesse da classe toda. O contato do aluno com o teatro traz a concretização da abstração, é uma reflexão, uma experimentação, o teatro é mais uma ferramenta a ser usado em favor da leitura. (Profa. Joyce Siqueira)

5. O que o(a) motivou a experimentar tais práticas?

| |
|---|
| <p>A iniciativa do Projeto, o próprio escritor nos remete a essa prática. A descoberta das habilidades dos alunos. (Profa. Juliana Estevam Ferreira)</p> |
| <p>A iniciativa do Projeto, o próprio escritor nos remete a essa prática. A descoberta das habilidades dos alunos. (Profa. Eloísa Corsi Brando)</p> |
| <p>O próprio interesse dos alunos. (Profa. Roselene Alves Ferreira)</p> |
| <p>Sempre tive gosto por esta arte. E acho que nossos alunos têm poucas oportunidades com o teatro. (Profa. Luciana Madeira Tente)</p> |
| <p>Torna-se o ensino-aprendizagem mais atraente, uma vez que estimula a criatividade, o trabalho coletivo. (Profa. Adriana C. Costa Casagrande)</p> |
| <p>O uso do lúdico para ensinar a arte. Através da linguagem teatral, a classe vive uma experiência gratificante, em que cada um é capaz de criar seu próprio espaço, preenchendo-os com seus conhecimentos e habilidades de forma adequada. Alunos que praticam esportes, possuem conhecimentos técnicos em qualquer campo, ou simplesmente a capacidade de liderança; são tão aproveitáveis no contexto teatral, quanto aqueles que escrevem, cantam, tocam instrumentos, desenham ou pintam. O fazer teatral é uma excelente ocasião para revelar “talentos” naturais em setores diferenciados, valorizando, muitas vezes, aquele aluno que não se destaca o suficiente dentro das avaliações escolares convencionais. (Profa. Sylvania Ribeiro Mafra)</p> |
| <p>O gosto, particularmente pessoal, que tenho pelo gênero e também por envolver a maioria dos alunos. (Profa. Regina Dutra Corali)</p> |

Entusiasmo dos alunos, em trabalhar com vários gêneros literários, cenários, maquiagem, músicas, figurinos, adereços, objetos de cena, etc. Tudo isso incentiva muito os alunos, eles acabam criando suas próprias roupas, cenários, escolha de personagens. Na 2ª série os alunos superaram as minhas expectativas em relação a esse aspecto. (Profa. Elisabete Maria Ribeiro Atolini)

A necessidade. Em 2005 quando foi incluída a Hora da Leitura, só peguei essas aulas. E sempre fui muito preocupada com a educação, sempre gostei de dar aulas interessantes que desperte no aluno a vontade de “querer mais”. Na primeira capacitação que tive na D.E. foi- os apresentado um conto lindo (O Violino Cigano – de Regina Machado) Cheguei em casa apaixonada. Lia e relia porque queria contar para meus alunos ao invés de lê-lo. Foi demais! A dramatização foi ótima, sentia isto no rostinho de meus alunos... (Profa. Alessandra Cristina Alves Rodrigues)

Por ser uma prática que atrai os alunos. (Profa. Ana Paula Leme de Carvalho)

O gosto, a motivação nas primeiras práticas e com certeza o reconhecimento dos próprios alunos. Ano passado, ao trabalhar com o conto A Cartomante, Machado de Assis, com uma determinada sala, os próprios alunos criaram uma versão para o conto, onde Rita, Vilela e Camilo moravam em uma fivela, ficou muito bom. Estas e outras criatividade de meus alunos me ajudam muito. (Prof. Ageu Rivair de Carvalho Cândido)

O que me motivou foi o grande interesse de alguns alunos, no ponto de criarem seus próprios textos, de tomarem todas as iniciativas antes mesmo da professora pedir ou dar sugestões. (Profa. Maria da Graça Honorati)

O envolvimento com o trabalho de um colega de escola, onde a experiência do teatro estava dando resultados positivos nas aulas de Hora da Leitura em que ele ministrava. Os resultados foram positivos em relação ao comportamento e interesse por novas leituras p/ outras peças de teatro. (Profa. Joyce Siqueira)

6. De que forma você costuma desenvolvê-las?

| |
|---|
| Através da leitura e da dramatização. (Profa. Juliana Estevam Ferreira) |
| Através da leitura e da dramatização. (Profa. Eloísa Corsi Brando) |
| A partir de um conto procuro fazer as adaptações necessárias, transformando-o em uma peça teatral. (Profa. Roselene Alves Ferreira) |
| Leitura de textos diversos; debate (atitudes de personagens); transposição para o teatro; teatro (atuação). (Profa. Adriana C. Costa Casagrande) |
| Não é fácil. Com uma aula semanal é quase impossível e o resultado bem demorado. Costumo, após as várias leituras, distribuir o texto e ir observando as habilidades de cada um. Quando os alunos já estão familiarizados com o texto, vou distribuindo as atividades, claro que eles podem escolher, indicar, colaborar. (Profa. Luciana Madeira Tente) |
| Costumo desenvolver sempre em grupo, deixando que eles escolham o que irão apresentar através dos textos lidos. Vale salientar que toda a consequência desse trabalho como figurino, cenário etc., são confeccionados pelos próprios alunos, de forma artesanal abrangendo outras áreas disciplinares. O texto é criado de forma coletiva e aos poucos as barreiras são ultrapassadas, começa a fluir intensamente até chegar no roteiro final. (Profa. Silvania Ribeiro Mafra) |
| Depois de uma encenação em sala de aula, reservo algumas horas semanais para ensaiar a peça teatral com as crianças envolvidas como personagens. Outros grupos trabalham com o cenário; após algumas orientações passam a desenvolver essas atividades como lição de casa. (Profa. Regina Dutra Corali) |
| Através de muitas conversa com os alunos, pesquisa, ensaios, leitura de vários gêneros literários. (Profa. Elisabete Maria Ribeiro Atolini) |

Acho muito importante o aluno saber o objetivo da aula, o que pretendo alcançar. Depois desse passo gosto que meu aluno conheça o gênero, conheça a história. O aluno participa se quiser, não obrigo ninguém e sempre encontro alunos interessados em dramatizar. Se gostam da obra fazemos as adaptações necessárias para um texto dramático. (Profa. Alessandra Cristina Alves Rodrigues)

Escolho um texto ou filme que poderá se transformar numa peça teatral. (Profa. Ana Paula Leme de Carvalho)

Faço uma leitura direcionada; separo qual autor trabalhar; no momento estou trabalhando com Clarice Lispector; Separo grupos na sala; e os próprios alunos investem nos ensaios. (Prof. Ageu Rivair de Carvalho Cândido)

Sempre que possível. Se a iniciativa parte dos próprios alunos, se o texto é criação dos mesmos, faço a correção junto com eles, se o texto já está pronto e foi idéia minha encenar determinada peça também sentamos juntos para que eles possam conhecer o texto, ver as ações, cenário, etc., ensaiamos e tomamos assim todas as providências cabíveis para que tudo saia o melhor possível. Na semana da criança um grupo de alunos(as) quiseram encenar uma peça que foi apresentada no final do ano letivo de 2005. Sugeri que poderíamos estar levando a peça para outras escolas (municipal, estadual e APAE). O resultado foi muito satisfatório. (Profa. Maria da Graça Honorati)

Recitação de coral; dublagem; quadro vivo; roteiro livre: desenvolver a imaginação através da criação de roteiros de ação, a partir de um texto. A atividade é realizada em etapas: 1ª. Etapa: leitura em casa dos textos selecionados na classe trazidos pelo professor. Na próxima aula a leitura de cada texto na classe e a escolha;

2ª. Etapa: criação do roteiro (o que é roteiro?/ o que é essencial nele?/ suas etapas?);

3ª. Etapa: roteiro definitivo;

4ª. Etapa: distribuição das tarefas e papéis, de acordo c/ o roteiro. (Profa. Joyce Siqueira)

7. Quais são os seus objetivos na Hora da Leitura?

| |
|---|
| Desenvolver o gosto pela leitura, adquirir conhecimento, se tornando um aluno crítico e protagonista da sua própria história. (Profa. Juliana Estevam Ferreira) |
| Desenvolver o gosto pela leitura, adquirir conhecimento, se tornando um aluno crítico e protagonista da sua própria história. (Profa. Eloísa Corsi Brando) |
| Que o aluno leia por prazer, que desenvolva o gosto pela leitura. E possa viajar pelos livros, através da imaginação. E isso alcançado, irá acompanhá-lo pelo resto da vida. (Profa. Roselene Alves Ferreira) |
| Criar o gosto e o prazer da leitura; proporcionar oportunidades de leitura de diferentes gêneros textuais. (Profa. Luciana Madeira Tente) |
| Incentivar o gosto pela leitura, ler por prazer produzindo sentimentos e sentidos numa conversa com o texto. (Profa. Adriana C. Costa Casagrande) |
| Enfatizar a importância da leitura na aquisição de novos conhecimentos e como meio de inserção no mundo letrado, compreendendo-a em suas diferentes dimensões: o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler; Desenvolver um trabalho diferenciado e criativo que valorize a exploração de diversos gêneros e estilos de autores e obras consagradas, levando o aluno a perceber a riqueza do mundo literário; Despertar, através do lúdico que é uma maneira prazerosa, o desejo de ler. Entre outros. (Profa. Silvania Ribeiro Mafra) |
| Despertar o interesse no aluno em ler por prazer; ampliar seu vocabulário no universo das palavras; conhecer os mais diversos gêneros textuais; ter domínio da oralidade. (Profa. Alessandra Cristina Alves Rodrigues) |

Despertar o interesse da leitura em geral;

Mostrar o amplo leque dos gêneros literários;

Construir suas próprias produções, depois do estudo de um determinado gênero;

Diferenciar um gênero do outro (por exemplo, explicar o porquê de um texto ser um conto, uma fábula, uma crônica, uma poesia etc.);

Ampliar a “visão” no contexto literário. (Profa. Regina Dutra Corali)

Cultivar o gosto pela leitura; trabalhar com diversos gêneros literários; ler por prazer; ler para aprender, ler para praticar em voz alta, ler para obter uma informação de caráter geral, ler para comunicar um texto a um auditório (teatro). (Profa. Elisabete Maria Ribeiro Atolini)

Fazer com que o aluno se interesse por leitura, não somente a leitura de livros, mas também a leitura de um personagem de texto ou filme, suas características físicas, psicológicas etc. (Profa. Ana Paula Leme de Carvalho)

Os meus objetivos são muitos: fazer com que os alunos criem o hábito de leitura e sintam prazer ao ler, conheçam também todos os tipos de textos literários, que aprendam a absorver da leitura mensagens que possam servir como crescimento, tornando-os assim melhores como seres humanos que são, enfim que leiam para se informar, divertir, viajar, sonhar, adquirir conhecimento, etc. (Profa. Maria da Graça Honorati)

Desenvolver a competência leitora dos meus alunos, levando-os a adequar-se às diversas situações discursivas, expressando-se oralmente e por escrito em diferentes padrões de linguagem para adquirir informações, comparar e compreender textos, interpretar dados e fatos, fazer os alunos ler nas entrelinhas dos textos assim os compreendendo. Apresentar aos meus alunos os diversos gêneros literários e textuais (identificar a finalidade do texto de acordo com o seu gênero/ inferir uma informação implícita no texto/ ordem seqüencial de procedimentos ou fatos) etc. (Profa. Joyce Siqueira)

Leitura mais a fundo nos textos; trabalhar a oralidade; a interação dos alunos, pois depois de cada apresentação procuro mudar os grupos. (Prof. Ageu Rivair de Carvalho Cândido)

8. Em que sentido as práticas teatrais colaboram para o alcance de tais objetivos?

A socialização, essas práticas desinibem os alunos, fazem com que eles se sintam seguros quanto a oralidade e daí surge a tranquilidade necessária para a socialização do aprendizado. (Profa. Juliana Estevam Ferreira)

A socialização, essas práticas desinibem os alunos, fazem com que eles se sintam seguros quanto a oralidade e daí surge a tranquilidade necessária para a socialização do aprendizado. (Profa. Eloísa Corsi Brando)

O texto é vivenciado pelos alunos, aproximando da realidade deles. (Profa. Roselene Alves Ferreira)

No sentido de que a leitura bem feita pode despertar o gosto e a criatividade. (Profa. Luciana Madeira Tente)

Quando se fala em produzir sentimentos e sentido a prática teatral é fundamental. Incentiva o alunado à mudança de comportamento e a ter uma outra visão de “mundo”. (Profa. Adriana C. Costa Casagrande)

Para se produzir um bom texto (dramático), é necessário uma boa carga literária, e através desse incentivo os alunos pesquisam diversos livros e autores, o que lhe interessam para realizar este. Isso de uma forma prazerosa, já que sabem que só assim será possível dar continuidade ao trabalho proposto. Através do texto teatral é possível abordar diversos temas: imaginários e cotidianos; que tornam os alunos argumentativos, com uma mente mais aberta para a leitura a fim de obter maiores conhecimentos. (Profa. Sylvania R. Mafra)

| |
|---|
| No sentido do trabalho em equipe. (Profa. Regina Dutra Corali) |
| No sentido de proporcionar aos alunos: crianças mais extrovertidas, criativas, integradas com a classe, proporcionando um “prazer” pela leitura, dramatização e pesquisa. (Profa. Elisabete Maria Ribeiro Atolini) |
| Para chegar a um teatro o aluno selecionará o texto (para isso recorrerá a vários gêneros); conhecerá novas palavras; lê o que interessa e quando tem o texto escolhido em mãos vai transformá-lo, passando a mensagem ao público demonstrando o domínio da oralidade. (Profa. Alessandra Cristina Alves Rodrigues) |
| O aluno sente-se mais próximo do texto por vivenciar a história na prática. (Profa. Ana Paula Leme de Carvalho) |
| O próprio teatro necessita de uma leitura melhor e trabalha com a oralidade. (Prof. Ageu Rivair de Carvalho Cândido) |
| No sentido de se interessarem mais pela leitura, pois as expectativas aumentam, eles participam mais porque ajudam na elaboração da peça. (Profa. Maria da Graça Honorati) |
| O contato do aluno com o teatro traz a concretização da abstração, a transformação de letras, pontos e vírgulas em movimentos, falas e gestos, o sonho em realidade. (Profa. Joyce Siqueira) |

9. Na sua opinião, que outros objetivos são possíveis de se alcançar quando se recorre a práticas teatrais em atividades de leitura do texto literário?

| |
|--|
| O prazer do estudo de uma maneira descontraída e a cooperação. (Profa. Juliana Estevam Ferreira) |
| O prazer do estudo de uma maneira descontraída e a cooperação. (Profa. Eloísa Corsi Brando) |

| |
|---|
| <p>Conhecer mais profundamente os textos, os personagens, o cenário. Vivenciando as cenas, estas serão mais compreensíveis. Desperta o interesse em querer conhecer vários textos literários. (Profa. Roselene Alves Ferreira)</p> |
| <p>Socialização; postura de leitor e intérprete;desejo de ler mais e mais. (Profa. Luciana Madeira Tente)</p> |
| <p>Qualquer objetivo pode ser alcançado, uma vez que <u>leituras</u> são atividades de atos de produzir sentimentos e de produzir sentidos numa conversa com o texto. (Profa. Adriana C. Costa Casagrande)</p> |
| <p>À partir dos textos teatrais, associados aos textos literários, é possível equilibrar a liberdade de expressão da criança e do adolescente com a informação necessária ao seu desenvolvimento cultural, isso sempre com uma orientação capaz de estimulá-los a expressar-se com prazer, ou seja, espontaneamente. (Profa. Sylvania Ribeiro Mafra)</p> |
| <p>Envolvimento geral da escola e da comunidade (pais de alunos) quando é encenada a peça. (Profa. Regina Dutra Corali)</p> |
| <p>Experimentação na improvisação a partir de estímulos diversos (temas, textos dramáticos, poéticos, jornalísticos, etc); experimentação e articulação entre as expressões corporal, plástica e sonora; reconhecimento e utilização dos elementos de linguagem dramática, espaço cênico, personagem e ação dramática; participação e desenvolvimento nos jogos de atenção, observação, improvisação, etc. (Profa. Elisabete Maria Ribeiro Atolini)</p> |
| <p>Reconhecer diferentes estilos... épocas... costumes... cultura. (Profa. Alessandra Cristina Alves Rodrigues)</p> |
| <p>Torna um texto mais complexo, menos enfadonho para o aluno; através do figurino, maquiagem, o aluno tem uma visão mais ampla da época, costumes, no caso se for uma obra épica. (Profa. Ana Paula Leme de Carvalho)</p> |

O aluno começa a perceber qual o valor de um texto literário. A leitura torna-se mais rica, ajudando a compreensão. (Prof. Ageu Rivair de Carvalho Cândido)

Eu acho que essas práticas colaboram muito no sentido de fazer com que os alunos fiquem mais sociáveis, desenvolvam melhor a fala, a escrita, a criatividade e se tornem também mais participativos, mesmo que não seja encenando, mas colaborando para que tudo saia bem, e tudo isso faz o interesse fluir mais. (Profa. Maria da Graça Honorati)

Proporcionar as novas possibilidades de releitura, interpretação e extrapolação de textos através do teatro. Formar os textos mais reflexivos. Aproximação de várias linguagens: textuais, visuais e corporais. (Profa. Joyce Siqueira)

10. Com que frequência você recorre às práticas teatrais no desenvolvimento das atividades da Hora da Leitura?

Infelizmente, uma vez no ano (1º bimestre) porque (é) quando a leitura e o escritor facilitam essa prática e nos outros bimestres procuramos outras habilidades. (Profa. Juliana Estevam Ferreira)

Infelizmente, uma vez no ano (1º bimestre) porque (é) quando a leitura e o escritor facilitam essa prática e nos outros bimestres procuramos outras habilidades. (Profa. Eloísa Corsi Brando)

Uma a cada bimestre. Ou quando trabalho um tema específico para alguma comemoração. (Profa. Roselene Alves Ferreira)

Não é possível realizar com muita frequência. Já realizei com duas turmas, durante um ano de Hora da leitura. (Profa. Luciana Madeira Tente)

Freqüentemente. (Profa. Adriana C. Costa Casagrande)

| |
|--|
| Sempre que tenho em mãos textos que mexam com a criatividade dos alunos e que os transporte para um mundo de sonhos ou mesmo da dura realidade que nos cerca, buscando realizar a partir destas reflexões, que servirão de lições para uma vida toda. (Profa. Sylvania Ribeiro Mafra) |
| Durante 1 ou 2 bimestres, geralmente no 3º e 4º. (Profa. Regina Dutra Corali) |
| Quando os alunos estão muito motivados e gostaram muito do texto literário. (Profa. Elisabete Maria Ribeiro Atolini) CICLO I |
| A dramatização (contar histórias) quase todos os dias. Já a peça teatral de vez em quando. (Profa. Alessandra Cristina Alves Rodrigues) |
| Duas vezes no ano, uma no primeiro semestre e outra no segundo. (Profa. Ana Paula Leme de Carvalho) |
| Procuo utilizá-las em todos os textos lidos, mas necessito de outras práticas, pois não há como encaixá-las em algumas atividades. (Prof. Ageu Rivair de Carvalho Cândido) |
| Depende, este ano já encenamos 3 peças, sendo que duas delas foram criadas pelos alunos. A outra já tínhamos apresentado em 2005, mas com algumas modificações, isto é, as alunas incrementaram mais, o que fez com que o público se divertisse bastante, pois se trata de uma comédia. (Profa. Maria da Graça Honorati) |
| Geralmente trabalho no 4º. Bimestre para que no encerramento do ano letivo fechemos com chave-de-ouro. (Profa. Joyce Siqueira) |

11. Na sua opinião, com que gênero textual ou gênero literário é possível desenvolver práticas teatrais?

| |
|---|
| A narração facilita essa prática. (Profa. Juliana Estevam Ferreira) |
| A narração facilita essa prática. (Profa. Eloísa Corsi Brando) |

| |
|--|
| <p>Todos os gêneros, fazendo a escolha do tema e da linguagem de acordo com a faixa etária. (Profa. Roselene Alves Ferreira)</p> |
| <p>A própria peça teatral, também adaptar fábulas e contos para as encenações. (Profa. Regina Dutra Corali)</p> |
| <p>Penso que todos. Uma poesia pode virar uma peça; uma crônica, ... Será que não são todos os gêneros!?! (Profa. Luciana Madeira Tente)</p> |
| <p>Com todos os gêneros. (Profa. Adriana C. Costa Casagrande)</p> |
| <p>De um modo geral, as fábulas e os contos proporcionam uma dramatização alegre e divertida; gostosas de serem trabalhadas. As crônicas também são bem interessantes para o trabalho. Podendo contar com uma variedade imensa de livros de autores consagrados. (Profa. Silvania Ribeiro Mafra)</p> |
| <p>Contos de Fadas, Histórias de Monteiro Lobato, Lendas Folclóricas, (principalmente porque eu trabalho com 1ª e 2ª séries) e as crianças nessa idade gostam muito de “Contos de Fadas” (Profa. Elisabete Maria Ribeiro Atolini) CICLO I</p> |
| <p>Adoro contos, talvez seja a razão pela qual digo ser a “mais possível”. Mas não é a única não... Fábulas, romance... (Profa. Alessandra Cristina Alves Rodrigues)</p> |
| <p>Todos os gêneros. Vai depender do tema que o professor escolher se tornar interessante. (Profa. Ana Paula Leme de Carvalho)</p> |
| <p>Conto, geralmente, mas isso não impede de utilizar outros gêneros. (Prof. Ageu Rivair de Carvalho Cândido)</p> |
| <p>Eu acho que tudo é possível, porque quando os alunos querem tudo acontece, mas a comédia é mais fácil para eles, também peças que passam alguma moralidade. (Profa. Maria da Graça Honorati)</p> |
| <p>Fábulas; poesias/poesias de cordel; narrativos/ dramáticos; contos; textos descritivos/ histórias em quadrinhos (quadro vivo). (Profa. Joyce Siqueira)</p> |

12. Em que momento de uma seqüência de atividades de leitura de um determinado texto você utiliza práticas teatrais? No início, durante ou no final? Por que?

| |
|--|
| Depende da narração (do texto) e do envolvimento dos alunos com o mesmo. (Profa. Juliana Estevam Ferreira) |
| Depende da narração (do texto) e do envolvimento dos alunos com o mesmo. (Profa. Eloísa Corsi Brando) |
| Com a leitura inicial do texto original e depois comparando com a adaptação. (Profa. Roselene Alves Ferreira) |
| Depende do texto (eu) trabalho Início: para dar ênfase a expressão oral e corporal; Durante: para o debate sobre o texto; fazendo o aluno posicionar-se como personagem (valores); Final: para conclusão de objetivos. Verificar se o aluno manteve a relação de conhecimento (mudança de comportamento). (Profa. Adriana C. Costa Casagrande) |
| Geralmente, no final, depois de uma leitura explicativa e aberta para opiniões e questionamentos dos alunos. Após esse processo o texto está sujeito à modificações para o quesito teatral, isso sem perder sua verdadeira identidade, mas sim, ganhando novos horizontes. Analisamos o texto incessantemente procurando sempre um ponto culminante o qual desperta maior atenção: isso para ser satirizado ou dar um ar mais triste, visando atrair consistência de um ato real e não amador. (Profa. Sylvania Ribeiro Mafra) |
| No final, porque todos já conhecem bem e estão aptos a criar e dar sugestões de como “transformar” em peça teatral. (Profa. Luciana Madeira Tente) |

| |
|--|
| <p>Depende do gênero. (Por exemplo, quando eu mesma conto um conto, tento encenar, variar o timbre de voz durante toda a história); quando os alunos lêem, peço para que façam o mesmo. (Profa. Regina Dutra Corali)</p> |
| <p>No final da leitura do “Texto Literário”, como se fosse um fechamento do “projeto de leitura” terminando com uma dramatização. (Profa. Elisabete Maria Ribeiro Atolini)</p> |
| <p>Geralmente é durante porque inicialmente gosto de trabalhar o antes da leitura “de onde veio..., quem é o autor... o assunto... chego a discutir sobre o assunto; depois de preparar o aluno aí que vou para a dramatização. (Profa. Alessandra Cristina Alves Rodrigues)</p> |
| <p>Desde o início, com a leitura do texto, fazendo o aluno entrar no “clima” da história. Desta forma, o aluno se sensibiliza com o texto lido e aproxima-se mais do personagem. (Profa. Ana Paula Leme de Carvalho)</p> |
| <p>No final, pois com a leitura feita, o aluno poderá dar formas aos textos. (Prof. Ageu Rivair de Carvalho Cândido)</p> |
| <p>Já trabalhei textos em que encenaram durante e também o final. Eles gostam muito, desperta mais o interesse pela leitura, aumenta a expectativa, eles ficam eufóricos. (Profa. Maria da Graça Honorati)</p> |
| <p>No final, depois de que todos estejam envolvidos e trabalhando bem o texto em questão utilizando todas as etapas possíveis citadas anteriormente. (4 etapas). (Profa. Joyce Siqueira)</p> |

13. Quais são as suas expectativas em relação à aprendizagem do aluno quando você recorre às práticas teatrais como metodologia de ensino?

| |
|--|
| Elevar a auto-estima, trabalho em grupo, o espírito crítico, a cidadania. (Profa. Juliana Estevam Ferreira) |
| Elevar a auto-estima, trabalho em grupo, o espírito crítico, a cidadania. (Profa. Eloísa Corsi Brando) |
| Que eles sintam-se capazes de entender e representar qualquer tipo de texto independente se o texto for atual ou histórico. Esse método tem atraído mais os alunos, até mesmo aqueles que antes não mostravam interesse. (Profa. Roselene Alves Ferreira) |
| Que os alunos tornem-se capazes de interpretar com convicção, melhorar a pronúncia e a entonação, socializar com outras turmas e querer sempre ler. (Profa. Luciana Madeira Tente) |
| Fazê-los enxergar um mundo novo que não esteja preso à sala de aula, mas que os levem ao mesmo grau de saber. Criar uma atmosfera de união entre os colegas, despertando-lhes o companheirismo e espírito de equipe. Demonstrar que o professor é uma pessoa que interage com seus interesses não só como o “saber supremo”, mas sim como um amigo capaz de ensinar através do lúdico. Levar os alunos a trazer a tona seus dons, de certa forma escondidos, talvez por timidez ou falta de oportunidade de apresentá-los. E acima de tudo, revitalizar em palavras ou atos a criatividade destes. (Profa. Silvania Ribeiro Mafra) |
| Observo que meus objetivos são alcançados de forma lúdica, pois para o aluno estar atuando é estar brincando. (Profa. Adriana C. Costa Casagrande) |

Que consigam fazer uma leitura “inclusiva”, que realmente entendam o que lêem, que se comuniquem melhor, com maior clareza. (Profa. Regina Dutra Corali)

Esperando que a criança: se relacione melhor com seus colegas; leia mais; improvisação; observação; atenção; criatividade; cidadania; adquira autoconfiança em suas tomadas de decisões; expressando e comunicando idéias e percepções. (Profa. Elisabete M. R. Atolini)

É fascinante. Em leitura é o recurso que mais aprecio. Sei lá... quando chego para a última aula da manhã ou da tarde... ou qualquer outra tenho que despertar meu aluno, muitas vezes fazê-lo acordar... interessar-se. Então quando inicio a aula, alguns até me perguntam “qual é a história prof.?”. Isso para mim é um estímulo. Quando chego na dramatização, aquele suspense, aquele voz baixa, de repente aquele barulho... É muito gostoso... alguns olhinhos até brilham. Na minha opinião a dramatização é um forte recurso que o professor possui. (Profa. Alessandra Cristina Alves Rodrigues)

O aluno aprende muito mais e toma gosto pela prática teatral. (Profa. Ana Paula Leme de Carvalho)

Acredito que o aluno que gosta ou consegue pegar o gosto pelo teatro terá mais facilidade de se comunicar na sociedade. (Prof. Ageu Rivair de Carvalho Cândido)

As minhas expectativas são positivas porque noto que quando lanço mão dessa metodologia de ensino o interesse e a participação dos alunos aumentam muito mais. (Profa. Maria da Graça Honorati)]

A reflexão da ação, o trabalho, o conhecimento de suas limitações, que o teatro proporciona, traz para dentro da Hora da Leitura, uma nova dinâmica às aulas, um gosto novo e um incentivo ao hábito de ler. (Profa. Joyce Siqueira)

14. Quando você se decidiu por inserir práticas teatrais em seu trabalho com leitura de textos literários nas suas aulas, ou seja, transitar da linguagem literária para a linguagem teatral, você procurou conhecer mais sobre esta linguagem? De que forma?

Sim, a partir da observação e afinidade com esse grupo despertamos o entusiasmo e a necessidade de concretização do aprendizado, através da leitura e estudo pertinente ao assunto. (Profa. Juliana Estevam Ferreira)

Sim, a partir da observação e afinidade com esse grupo despertamos o entusiasmo e a necessidade de concretização do aprendizado, através da leitura e estudo pertinentes ao assunto. (Profa. Eloísa Corsi Brando)

Lendo algumas peças infantis e interagindo com a professora de Artes. (Profa. Roselene Alves Ferreira)

Sim. Lendo, pesquisando e contando com a ajuda de pessoas da comunidade que já têm experiência com a prática. É interessante observar que (para) aplicar tal prática pedagógica é preciso saber que a 1 hora da leitura não será suficiente, vamos trabalhar além do horário e que sozinhos não vamos conseguir, é preciso conquistar, além dos alunos, o apoio do coordenador, inspetores e direção da escola. (Profa. Luciana M. Tente)

Através de cursos oferecidos pela Diretoria de Ensino. (Profa. Adriana C. Costa Casagrande)

De certo modo sim, pois a linguagem literária é mais correta e formal. Já a teatral é a dos sentimentos, a qual é preciso buscar no fundo da alma a si próprio, para assim sensibilizar e trazer realidade aos demais. A leitura de peças já famosas e o contato visual com estas me serviram de boa base para instruir os alunos nesta nova forma de aprendizado. Além de pesquisas minuciosas que possibilitaram o meu maior conhecimento nesta área. (Profa. Sylvania Ribeiro Mafra)

| |
|---|
| <p>Sim, fazendo uma oficina teatral, lendo mais sobre o gênero e colocando em prática os conhecimentos que já havia tido com a dramaturgia. (Profa. Regina Dutra Corali)</p> |
| <p>Estudando os PCNs de arte e língua portuguesa; pesquisando vários gêneros literários, e obtendo informações e “dicas” de professores de educação artística. (Profa. Elisabete Maria Ribeiro Atolini)</p> |
| <p>Com certeza não só em textos literários, todos os textos esforço-me ao máximo para “sulgar” tudo o que possuí. Afinal trabalho com o “antes/durante e depois da leitura”. (Profa. Alessandra Cristina Alves Rodrigues)</p> |
| <p>Lendo livros sobre o assunto, peças, jograis. (Profa. Ana Paula Leme de Carvalho)</p> |
| <p>Procurei ler mais, pesquisar mais e encontrei vários materiais que me auxiliavam muito para desenvolver minhas aulas. Ano passado trabalhei com o conto O enfermeiro, Machado de Assis, após a leitura passei o filme, os alunos passaram a compreender mais o que Machado dizia, por isso não somente os alunos passaram a compreender melhor, mas eu também. (Prof. Ageu Rivair de Carvalho Cândido)</p> |
| <p>Bem, primeiramente sou uma amante de teatro e tive a oportunidade de encontrar adolescentes extremamente interessados também, então procurei ler muito a respeito; pesquisas e assim desenvolver o meu trabalho dentro das condições que temos e até agora tem dado certo felizmente. (Profa. Maria da Graça Honorati)</p> |
| <p>Pesquisa em livros, Internet, e com outros professores de leitura. (Profa. Joyce Siqueira)</p> |