

# **A peça teatral na Pedagogia dos Multiletramentos:**

---

um trabalho com leitura no 3º ano do  
Ensino Fundamental

Maria Lídia Martins da Silva



Periodicojs  
EDITORA ACADÊMICA

# **A peça teatral na Pedagogia dos Multiletramentos:**

---

um trabalho com leitura no 3º ano do  
Ensino Fundamental

Maria Lídia Martins da Silva



Periodicojs  
EDITORA ACADÊMICA

## Conselho Editorial

Abas Rezaey

Izabel Ferreira de Miranda

Ana Maria Brandão

Leides Barroso Azevedo Moura

Fernado Ribeiro Bessa

Luiz Fernando Bessa

Filipe Lins dos Santos

Manuel Carlos Silva

Flor de María Sánchez Aguirre

Renísia Cristina Garcia Filice

Isabel Menacho Vargas

Rosana Boullosa

### Projeto Gráfico, editoração, capa

Editora Acadêmica Periodicojs

### Idioma

Português

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P364 A peça teatral na pedagogia dos multiletramentos: um trabalho com leitura no 3º ano do ensino fundamental. / Maria Lídia Martins da Silva – João Pessoa: Periodicojs editora, 2024.

E-book: il. color.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-6010-123-4

1. Pedagogia. 2. Leitura. I. Silva, Maria Lídia Martins da. II. Título

CDD 370

Elaborada por Dayse de França Barbosa CRB 15-553

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: 370

Obra sem financiamento de órgão público ou privado. Os trabalhos publicados foram submetidos a revisão e avaliação por pares (duplo cego), com respectivas cartas de aceite no sistema da editora.

A obra é fruto de estudos e pesquisas da seção de Teses e Dissertações na América Latina da Coleção de livros Estudos Avançados em Saúde e Natureza



Filipe Lins dos Santos  
**Presidente e Editor Sênior da Periodicojs**

CNPJ: 39.865.437/0001-23

Rua Josias Lopes Braga, n. 437, Bancários, João Pessoa - PB - Brasil  
website: [www.periodicojs.com.br](http://www.periodicojs.com.br)  
instagram: @periodicojs

# Prefácio



A obra intitulada de “A peça teatral na Pedagogia dos Multiletramentos: um trabalho com leitura no 3º ano do Ensino Fundamental” é fruto da pesquisa produzida pela pesquisadora Maria Lídia Martins da Silva. A publicação desse livro junto a Editora Acadêmica Periodicojs se encaixa no perfil de produção científica produzida pela editora que busca valorizar diversos pesquisadores por meio da publicação completa de suas pesquisas. A obra está sendo publicada na seção Tese e Dissertação da América Latina.

Essa seção se destina a dar visibilidade a pesquisadores na região da América Latina por meio da publicação de obras autorais e obras organizadas por professores e pesquisadores dessa região, a fim de abordar diversos temas correlatos e mostrar a grande variedade temática e cultural dos países que compõem a América Latina.



Esse novo ebook busca discutir como a peça teatral pode ser fundamental para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, bem como facilitar o processo de letramento.

**Filipe Lins dos Santos**

**Editor Sênior da Editora Acadêmica Periodicojs**



# Sumário



INTRODUÇÃO

8

## *Capítulo 1*

LEITURA E ENSINO

17

## *Capítulo 2*

O GÊNERO PEÇA DE TEATRO NA ESCOLA

68

## *Capítulo 3*

O MANIFESTO DA PEDAGOGIA DOS  
MULTILETRAMENTOS

102



## *Capítulo 4*

METODOLOGIA

134

## *Capítulo 5*

ANÁLISE DE DADOS

155

## *Considerações finais*

232

## *Referências Bibliográficas*

239



# INTRODUÇÃO



Apresentaremos, nesta pesquisa, uma proposta de trabalho com o gênero peça de teatro através da Pedagogia dos Multiletramentos<sup>1</sup>, analisando como ocorre a multimodalidade nas aulas de Língua Portuguesa no 3º ano do Ensino Fundamental nos momentos em que o professor explora práticas de leitura dramatizada e encenação teatral. Em se tratando de multimodalidade, apoiamo-nos na concepção do Grupo Nova Londres de modos de representação de significados (GNL, 2000 [1996]; COPE; KALANTZIS, 2000), não apenas limitada ao modo linguístico (texto escrito), mas incluindo e explorando quatro outros modos de significação: o auditivo (escuta reflexiva), o visual (imagético), o gestual (movimentos faciais e corporais) e o espacial (orientação de lugar).

Nos últimos anos, programas e projetos<sup>2</sup> têm sido postos em prática pelos sistemas de ensino para favorecer a aquisição da leitura nos anos iniciais do Ensino Funda-

---

1 Após uma semana de discussões foi publicado um manifesto intitulado “Uma pedagogia dos Multiletramentos – desenhando futuros sociais” pelo Grupo Nova Londres em 1996 (ROJO, 2012; OLIVEIRA, 2019).

2 ALFABETIZAR COM SUCESSO (2002); MAIS EDUCAÇÃO (2008); CRIANÇA ALFABETIZADA (2019).



mental, porém, ainda é um grande desafio fazer com que os estudantes se tornem leitores proficientes o mais cedo possível, e nossa intenção é colaborar com práticas que estimulem esse fim.

Atualmente, faz-se necessário ler e compreender os textos compostos das mais variadas linguagens, exigindo assim, dos indivíduos, a condição de ser multiletrado, visto que a comunicação é dinâmica e há múltiplos modos de representação de significados quando atentamos para o campo do texto em sua multimodalidade (OLIVEIRA, 2019). Essa é uma decorrência tanto dos suportes tecnológicos novos que permitem hibridismos, como também dos diversos elementos semióticos que se fazem presentes nos textos espalhados na sociedade.

Assim, é importante necessário multiletrar os estudantes para terem habilidades diversas de leitura, e consequentemente passarem a lidar bem com esses novos modos de constituição e comunicação dos mais variados textos.

Antunes (2003, p. 27) afirma que no dia a dia de muitas escolas os estudantes são apenas “treinados” para



ler, sendo expostos a uma leitura mecânica e centrada na decodificação da escrita. Assim, percebemos um foco apenas no modo linguístico, segundo a Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 2000 [1996]; COPE; KALNTZIS, 2000). Nessas condições, há pouco entusiasmo para o estudante e o processo de formação do leitor é mais lento. Dessa feita, teremos que procurar alternativas para avançar de forma dinâmica com o trabalho de leitura de textos na escola.

Temos ciência que a Base Nacional Comum Curricular [BNCC] (BRASIL, 2018), no eixo da leitura, orienta que as práticas de linguagens decorram da interação ativa do leitor/ouvinte com textos escritos, orais e multissemióticos, para que ocorra interpretação e desenvolvimento da fruição da leitura de textos e obras literárias (BRASIL, 2018, p. 132). Por isso, é fundamental, que logo nos primeiros anos de escolarização da criança, o professor apresente o texto de forma mais dinâmica, mostrando sua função social e este sendo explorado de maneira interativa, fazendo com que o estudante participe significativamente e estimulado do processo de leitura.



Mediante o problema da concentração do ensino de leitura baseado no modo linguístico, sendo pouco observado os outros modos de produção de significados, surge o objetivo geral deste trabalho, que é trabalhar a leitura explorando recursos da multimodalidade nas aulas de Língua Portuguesa no 3º ano do Ensino Fundamental através da leitura dramatizada, seguida da encenação do texto teatral.

Como objetivos específicos propomos:

- ampliar as competências leitoras utilizando estratégias de leitura que orientem a percepção dos múltiplos modos de representação do significado;
- estimular uma leitura crítica profunda e crítica;
- e encaminhar o multiletramento dos estudantes.

Para atingir nossos objetivos, optamos pela pesquisa-ação, que prevê a realização de ações efetivas e transformação no campo social (THIOLLENT, 1986), em uma



abordagem qualitativa (ANDRÉ; LÜDKE, 1986).

Com relação às bases teóricas desta pesquisa, analisaremos alguns aspectos de leitura conforme os trabalhos de Solé (1998), Antunes (2003), Koch e Elias (2006) e Brandão (2006); em se tratando do teatro em sala de aula, atentaremos para as contribuições de Machado (1980), Reverbel (1989; 2009), Boal (1998) e Nuñez e Pereira (1999); e sobre a Pedagogia dos Multiletramentos e a multimodalidade observaremos os estudos de Dionísio (2011), Rojo (2012) e Oliveira (2019), os quais apresentam e discutem as ideias originadas no Grupo Nova Londres (2000 [1996]).

Para realizar a pesquisa, teremos como participantes alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental da Escola São Domingos, no distrito São Domingos, pertencente a cidade Brejo da Madre de Deus- PE. A turma é composta por 30 estudantes e a intervenção aconteceu envolvendo todos eles, porém sendo acompanhado, mais detalhadamente, um grupo-controle de 11 alunos, permitindo-nos uma melhor análise qualitativa.

Em relação ao seu desenvolvimento, o trabalho foi



dividido em 5 seções. Na seção 2 apresentamos discussões sobre leitura, partindo da História da leitura até alguns aspectos da compreensão leitora. Optamos por essa diretriz porque a leitura é uma atividade que solicita compreensão dessa ação e participação do leitor, desde a sua decodificação, perpassando pela compreensão e subseguindo para a interpretação do texto explorado.

Na seção 3 damos ênfase ao percurso do teatro em sociedade até a chegada dessa arte na escola, tratamos dos elementos que nos possibilitam explorar o gênero peça teatral e de que forma podemos trabalhar esse texto na escola, enquanto gênero dramático. Enfatizamos ainda que a peça de teatro deve ser explorada nos anos iniciais do Ensino Fundamental pois é prevista nos documentos norteadores do Ministério da Educação [MEC] (BRASIL, 1986; BRASIL, 2018) e sua escolha para esta pesquisa derivou-se da possibilidade de encontrar e perscrutar nesse gênero vários dos aspectos que desejamos abordar, conforme a seção seguinte que é a do multiletramento. O trabalho com a peça teatral, portanto, possibilita que o sujeito se expresse, per-



cebendo e explorando todas as formas de comunicação humana.

Na seção 4 discutimos sobre as concepções de multiletramento e multimodalidade, ideias que já se fazem presentes na BNCC (BRASIL, 2018) como exigências para o ensino. Tal abordagem derivou-se do Grupo Nova Londres (2000 [1996]), que criou a Pedagogia dos Multiletramentos, incluindo a multimodalidade nas práticas de ensino nas escolas, não centrando-se apenas em textos em sua forma escrita, mas abrangendo outros modos de significados, como a imagem (figuras, desenhos, pinturas), a sonoridade (falas coloquiais, músicas, discursos diversos), a gestualidade (aspectos não verbais, expressões faciais e emocionais) e a espacialidade ( movimento corporal, noção arquitetônica de lugar, de posição, de direcionamento, etc).

Na seção 5 definimos as estratégias metodológicas, expondo o cenário da pesquisa, identificando os participantes e apresentando os critérios de análise.

Na seção 6 caracterizamos o corpus, apontamos escolhas analíticas e estabelecemos percursos de trabalho.



Durante a análise também interpretamos dados e extraímos conclusões sobre o estudo realizado.

Por fim, sinalizamos as considerações finais.



# Capítulo 1

## LEITURA E ENSINO



Os Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN] de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), que tratam das práticas de leitura para os anos iniciais do Ensino Fundamental, indicam que nesse período a finalidade do trabalho com a leitura é formar leitores competentes. Para tanto, o leitor deverá realizar uma atividade de construção de significados do texto, e não se trata de extrair informações da escrita, decodificando palavra por palavra, trata-se da realização de leitura de compreensão, na qual os sentidos começam a ser constituídos.

Dessa maneira, toda e qualquer leitura apresentada para o aluno, precisa fazer sentido, sendo algo que interesse e desafie, pois, “(...) uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler no estudante, não é uma prática de leitura eficiente (...)” (BRASIL, 1997, p. 58). Dessa feita, a leitura dramática, seguida da encenação teatral será uma oportunidade de tornar o texto motivador para o alunado.

Em vista disso, é assegurado pelos PCN que para o aluno “é fundamental ver seu professor envolvido com a



leitura e com o que conquista por meio dela. Ver alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazer também” (BRASIL, 1997, p. 58).

Um bom exemplo disso é quando o estudante tem contato com professores leitores nos anos iniciais de sua escolarização, tomando para si também, em muitos casos, o hábito de ler, já que foi algo que o adulto soube compartilhar com a criança. Mas não apenas isso, quando o professor leitor se deleita em atividades, em que o texto é tratado e vivenciado em uma experiência, essa prática de leitura intensa, possibilita a vivência das emoções, o exercício da fantasia e da imaginação, transformando um momento de leitura em instantes intensos e agradabilíssimos. Nesse contexto, aluno e professor apreciam o texto juntos.

Os PCN ainda afirmam que:

É possível aprender, tanto sobre a linguagem verbal quanto as práticas sociais nas quais ela se realiza, por meio da troca interpessoal. Por isso, as atividades de Língua Portuguesa ganham muito quando se realizam num contexto de cooperação.



(BRASIL, 1997, p. 101)

Assim sendo, o professor apresentará o texto teatral para os estudantes, impulsionando uma leitura dramatizada e desafiando a turma para a memorização do texto até ser possível a encenação da peça teatral. Tudo isso num contexto propício a compreensão e reflexão crítica do material apresentado.

O professor orientará essa leitura para que os estudantes possam “identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena (EF35LP24) BNCC (BRASIL, 2018, p. 133). Ou seja, o docente precisa dar o suporte e as orientações devidas para que o estudante conheça e vivencie o material apresentado, desenvolvendo diversas habilidades de leitura do gênero tratado.

Para Cagliari (2009, p. 130), a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura, por isso, é de suma importância transformá-los em



bons leitores. O autor ainda complementa afirmando que a leitura é a extensão da escola na vida das pessoas, pois, muito do que se consegue aprender dentro e fora da escola se dá através da leitura.

Antunes (2003, p. 70) define leitura como sendo “uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de acesso às especificidades da escrita”.

À vista disso, todo o processo começará pela apresentação do texto, da sua leitura, ou seja, pela apreciação do material linguístico, seguido de uma interação grupal em busca dos sentidos que vão se construindo em atividades de exploração do gênero. Para tanto, a concepção de leitura que adotamos neste trabalho é na perspectiva interacional (SOLÉ, 1998; KOCH; ELIAS, 2006).

Koch e Elias (2006) destacam essa concepção de leitura como uma atividade baseada na interação autor-texto-leitor. Considerando a materialidade linguística do texto, em que se dá a interação; e os conhecimentos do leitor, que estabelecem a interação.



Para Leal e Melo (2006):

Assim, partindo da concepção interacionista de leitura, concebemos que ler é uma atividade social e que, portanto, as estratégias cognitivas são adequadas aos propósitos de leitura, às finalidades que orientam nossa ação de ler. Quem lê um texto, lê para algum fim. As características desse texto e essa finalidade de leitura nortearão a atividade globalmente, ativando, em nossa memória, conhecimentos prévios relevantes, que nos ajudarão a prever o que virá e a adotar estratégias de leitura adequadas a tais propósitos. Na escola, precisamos planejar situações didáticas, que levem os alunos a desenvolver estratégias de leitura diversificadas e conhecimentos apropriados para diferentes contextos de interação. (LEAL; MELO, 2006, p. 41)

Portanto, ao se depararem com o texto e realizarem sua leitura, os estudantes irão interagir dialogicamente, compreendendo-o gradativamente, utilizando-se de estratégias de leitura.



Ainda assim, Koch e Elias (2006, p. 11) advertem que:

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Por isso, para que ocorra a leitura de um texto, é exigido muito mais do que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores:

O leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo- discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar de forma ativa, da construção do sentido. (KOCH; ELIAS, 2006, p. 7)



Essa busca pela compreensão do texto deve ser bem auxiliada pelo professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dado que algumas orientações aplanam a construção dos sentidos.

Porém, antes de nos aprofundarmos em algumas implicações para o ensino de leitura, apresentamos a seguir, um apanhado geral sobre a História da leitura.

### **Um breve apanhado da História da leitura**

Em cerca de 1300 a.C., entendia-se que “ler” significava “declamar”. Durante muito tempo, ler denotava falar. Todavia, as pessoas percebiam que acordos verbais e instruções poderiam ser adulterados ou esquecidos, surgindo então, a necessidade da escrita.

Em diversas sociedades antigas havia uma tentativa de leitura por parte do seu povo. A arte rupestre era “lida” pelos primeiros homens como histórias visuais dotadas de informações e significados.

Fischer (2006) retrata que:



Tribos primitivas liam extensas mensagens imagéticas em cascas de árvores ou em couro, ricas em detalhes. Em diversas sociedades antigas, varetas eram lidas para a contagem de quantidades. A sinalização permitia que mensagens simbólicas fossem lidas a distância: bandeiras, fumaça, fogo, reflexos em metais polidos e outros dispositivos. Os incas liam os nós de quipo<sup>1</sup> codificados por cores para monitorar transações comerciais complexas. Os polinésios liam registros em cordas e entalhes para embalar suas gerações. Todas essas “leituras” envolviam códigos predeterminados. Transmitiam um significado conhecido – uma ação (como na arte rupestre), valores numéricos (como em varetas e nós) ou o nome falado (como em entalhes e cordas) – sem cumprir, no entanto, os critérios da escrita completa. (FISCHER, 2006, p. 14)

No início, a leitura consistia na mera capacidade

---

1 Quipo: Os cordões eram feitos de lã ou de algodão. As posições do nó, bem como a sua quantidade, indicavam valores numéricos. (Disponível em: <https://www.dicio.com.br/quipo/> , acesso em 7/07/2020).



de obtenção de informações visuais com base em algum sistema codificado, bem como na compreensão do seu significado. Depois, passou a significar, quase que exclusivamente, a compreensão de um texto contínuo com sinais escritos sobre uma superfície grafada (FISCHER, 2006).

Porém, a escrita completa demorou a surgir. Foi a utilização intencional, pelos sumérios, do aspecto fonográfico da pictografia que transformou a escrita incompleta em escrita quase completa.

A leitura, como temos conhecimento hoje, do código linguístico, surgiu quando se começou a interpretar um sinal pelo seu valor sonoro isoladamente em seu sistema patronizado de sinais limitados. E, por volta de 2.500 a.C., quase todos os elementos gráficos no método de escrita dos sumérios haviam se tornado unidades sonoras (FISCHER, 2006).

Já no século VIII a. C., a escrita alfabética irrompe na cultura grega, e os gregos modificam o alfabeto consonântico que herdaram dos semitas, para assim registrarem as vogais, desenvolvendo o primeiro alfabeto moderno

(SVENBRO, 2002).

O abecedário romano, empregado até hoje, derivou-se do alfabeto grego. Inicialmente existiam apenas as letras capitais (maiúsculas), surgindo as minúsculas correspondentes na Idade Média. Seu uso cursivo, com ligaduras entre as letras, modificou-lhes muito a forma gráfica e foi organizada um pouco mais tarde (CAGLIARI, 2009).

Após essa consolidação, os povos começaram a experimentar o registro da escrita em diversos suportes, e suas produções contavam com muitas matérias- prima. Até que tudo se encaminhou para a produção do livro, lugar em que muitos escritos passariam a ser conservados.

Com o tempo, a leitura, e particularmente o livro, obteve a função da conservação do texto. Na Grécia antiga, achava-se que a escrita foi inventada para fixar os textos, com o objetivo de preservá-los apenas. Depois, por volta do século V a.C. as ilustrações áticas em vasos dessa época, mostram livros sendo usados como textos escolares (CAVALLO; CHARTIER, 2002), indicando que o suporte também tivera sido adotado para o ensino.



O livro avançou em meio a sociedade, passando a ficar cada vez mais próximo dos leitores, e na civilização helenística, as relações desses leitores com o livro variavam, havia os que apreciassem a leitura em voz alta e os que preferissem a leitura silenciosa. Na época helenística, sobretudo com Dionísio de Trácio, surge uma verdadeira teoria da leitura, de manuais retóricos, oferecendo um conjunto de preceitos sobre a expressividade da voz no ato de ler (CAVALLO; CHARTIER, 2002).

Cavallo e Chartier (2002, p. 16) discorrem sobre a visão de leitura da época:

Sem esta arte de ler, o escrito estará destinado a permanecer como uma série de traços incompreensíveis depositado no papiro. Cada anagnosis, “leitura”, individual ou na presença de um auditório, deve ser uma hypokrisis, uma “interpretação” vocal e gestual que se esforça o mais possível para expressar gênero literário e as intenções do autor, sem o que o leitor cairia no ridículo. Essa concepção artística de leitura derivada, de fato, da arte oratória, por sua vez ligada à prá-



xis teatral. Nasci daqui a procura, por parte dos antigos, de uma metodologia hermenêutica capaz de decifrar os indícios oferecidos pelo próprio texto, observá-los com o objetivo de conseguir uma leitura correta.

A busca por uma leitura bem expressiva e eficiente, segundo os valores e necessidades daquela época, fez com que alguns gestos de leitura fossem experimentados e analisados pela sociedade, esse fato sucedeu porque o livro se tornara cada vez mais propagado.

A partir dos séculos III-II a. C., o uso do livro se expandiu na sociedade romana ainda mais. Cavallo e Chartier (2002, p. 15) informam que o livro “animado”, considerado assim porque os leitores e/ou autores lhe “empres-tavam” a voz, começaram a ter um grande sucesso entre os autores latinos da época imperial, difundindo fortemente a literatura, e essa forma de leitura em voz alta era a preferida do momento, pois, muitos não eram alfabetizados e dessa maneira podiam ouvir esses textos literários e ter parte com a leitura.



Destarte, entre os modos de leitura se destacaram a leitura em voz alta – para a comunicação dos textos aos que não sabiam ler, surgiu logo no início da escrita, e perdurou por muitos anos em muitas civilizações; e a leitura silenciosa – que foi considerada a inscrição do texto na alma do que lia.

Esse último gesto foi atrelado ao ator. Svenbro (2002, p. 63) explica a crença popular de que no ato de ler silenciosamente, o ator recebia uma inscrição, tanto quanto a pedra ou a folha de escrita., significando que o texto dramático estaria inscrito no espírito daquele que o dizia depois em cena.

Essa crença se deu porque logo que os atores passaram a memorizar os textos escritos silenciosamente e representá-los no palco, muitos dos espectadores admiravam a prática e chegavam a crer que o ator – ser extremamente sensível, teria inscrito o texto na alma, e agora sua voz e corpo colocavam as palavras em cena como uma dádiva, um poder especial.

Em meio a muitas crenças e acontecimentos a im-



portância da leitura foi se propagando de forma significativa, e com o passar dos anos, houve um aumento dos sujeitos que tinham acesso ao código linguístico e aos processos de alfabetização em muitas civilizações.

Cavallo e Chartier (2002, p. 170) informam que:

A época imperial marca uma nova etapa nas práticas de leitura, devido, antes de tudo, ao progresso da alfabetização. O mundo doravante greco-romano – mesmo com diferenças entre as épocas, entre centro e províncias, entre uma região e outra e, dentro de uma mesma região, entre a cidade e o campo e entre uma cidade e outra – torna-se um mundo de vasta circulação da escrita.

Nesse período, em todos os lugares nessas regiões, muitas pessoas passaram a receber o ensino da escrita para poderem desfrutar das leituras, e os modos dessas leituras também se modificaram.

Entre os séculos V e X, a Europa da alta Idade Média passou da valorização e frequência da leitura em voz



alta para a prática de uma leitura silenciosa ou murmurada. Para isso vários fatores contribuíram, entre tantos: os livros eram lidos sobretudo para conhecer a Deus e para a salvação da alma, de forma que deveriam ser compreendidos, refletidos, repensados ou até mesmo memorizados (CAVALLO; CHARTIER, 2002). E essa forma de leitura mais íntima foi possível por causa do aumento do número de pessoas alfabetizadas, em muitos casos, com o auxílio da igreja.

No final do século XI até o século XIV no mundo, tem-se uma nova era na História da leitura. Renascem as cidades e com elas as escolas, que são os lugares do livro. Com isso, a alfabetização se desenvolve, a escrita progride em todos os níveis, e assim, os livros se diversificam.

Nessa época, segundo Hamesse (2002) surge uma consciência profunda sobre o ato de ler:

Daí em diante, a leitura não será mais concebida sem uma certa organização. Mesmo se o termo não é imediatamente expresso, encontramos já a noção de utilidade, e rentabilidade que vai se tornar fun-



damental a partir do século XIII. A partir daí, não se aborda mais um livro de um modo qualquer. Existe a necessidade de se compreender o método seguido para realizar a leitura de um texto. (HAMESSE, 2002, p. 123)

Esse fato, possibilitou a expansão e a procura cada vez mais acentuada por livros dos variados gêneros. A exemplo disso, Cavallo e Chartier (2002, p. 24) informam que “no século XV irrompe o humanismo com seus livros de autores clássicos gregos e latinos, que vêm colocar-se ao lado dos modernos livros de entretenimento, e dos de devoção”.

Algo marcante ocorreu também em meados de 1450, tanto a produção quanto a reprodução de textos só eram possíveis de serem feitas à mão até aquele momento, entretanto, surgiu uma nova técnica baseada nos tipos móveis e na prensa, facilitando a produção do livro.

Quanto a estrutura do livro, Chartier (1999) explica:



A distribuição do texto na superfície da página, os instrumentos que lhe permitem as identificações (paginação, numeração), os índices e sumários: tudo isto existe desde a época do manuscrito. Isso é herdado por Gutenberg e, depois dele, pelo livro moderno. (CHARTIER, 1999, p. 8-9)

Ou seja, muito da estrutura que temos hoje em nossos livros modernos foi herdada e permanece muito semelhante à dos primeiros materiais produzidos.

Uma parte do livro que mudou significativamente com o tempo foi o lugar da imagem nesse suporte, pois, no século XVI, no Ocidente, percebeu-se a dificuldade entre o texto e a imagem para serem impressos juntos, com isso, de um lado se colocou os caracteres tipográficos e do outro as gravuras em cobre. Sendo então necessárias prensas e oficinas diferentes, surgindo assim duas profissões – livreiros e gráficos (CHARTIER, 1999). Tudo isso teve muitos efeitos com o passar dos anos, entre tantos: perpetuou-se a impressão de a imagem ser secundária no livro.

Ainda no século XVI, em meio as impressões de livros e textos, algo curioso ocorreu, a resistência por parte de muitos para que o texto teatral não fosse impresso e lido pelas pessoas como um outro texto qualquer, pois, existia a visão de que ele tivera sido feito para ser apenas encenado. Em razão de o teatro ser considerado um gênero estritamente oral, feito apenas para o jogo teatral ou a ação no palco.

Outro fato considerável para a não impressão do texto teatral era manter o monopólio da trupe, uma vez que a peça caindo no domínio público, outros atores, poderiam apresentá-la e os criadores perderiam a autoria, o trabalho e a renda que receberiam por seus espetáculos.

Chartier (1999) registra que:

No teatro, as falsificações eram feitas, frequentemente, a partir dos manuscritos estabelecidos por es-  
pectadores enviados pelos livreiros-gráficos concorrentes do detentor do privilégio e que trabalhavam por conta própria, transcrevendo as peças depois de terem assistido a várias representações. (CHARTIER, 1999, p. 59)



Em meio a esses acontecimentos, no século XVII, a luta pelos direitos do autor se intensificou e Ben Jonson, negociou a venda com livreiros- editores de alguns dos seus escritos, com a intenção de manter e reter a propriedade sobre sua autoria. Ele é o primeiro dramaturgo a publicar em vida uma coletânea de suas peças em um grande infólio, isso ocorreu em 1616 e foi um gesto muito forte de afirmação do autor (CHARTIER, 1999).

Porém, havia uma prática na comunidade dos livreiros e gráficos que considerava seus direitos ao exemplar, ou seja, o direito sobre o objeto para eles era mais importante do que a autoria, o que dificultou por muito tempo o poder do autor sobre a obra em sua plenitude.

Segundo Chartier (1999):

Durante o século XVIII, todo um trabalho foi feito para desmaterializar essa propriedade, para fazer com que ela se exercesse não sobre um objeto no qual se encontra um texto, definido de maneira abstrata pela unidade e identidade de senti-



mentos que aí se exprimem, do estilo que tem, da singularidade que traduz e transmite. (CHARTIER, 1999, p. 67)

A luta pelos direitos autorais foi intensa e, por fim, a teoria do direito natural e a estética da originalidade fundamentaram a propriedade literária, dando poder total ao autor com relação a sua obra (CHARTIER, 1999).

Passada essa luta e definido os papéis e funções do autor e da editora – nomenclatura que conhecemos hoje; o livro, tornou-se o foco de todos, em relação a sua modificação e utilização.

Chartier (1999) nos informa que como os gestos, os lugares de ler mudaram com o tempo, assim também se modificaram os objetos lidos e as razões de ler.

Dessarte, entre os séculos XVI e XIX é instaurado por Elias, especialista da civilização dos costumes e das maneiras da mesa, a obrigatoriedade do silêncio no ato de ler dentro das bibliotecas, daí advém o forte costume da realização da leitura silenciosa com o sujeito sentado que se

perpetua até hoje nas salas de aula.

No tocante a criação das bibliotecas, esse fato ocorreu com o objetivo de se guardar e preservar o patrimônio literário de um lugar, espaço reservado à visitação e a leitura (CAVALLO, 2002).

Todavia, fora das bibliotecas, com mais acesso aos livros, no século XVIII os leitores se permitiram a terem comportamentos mais livres em suas leituras: liam andando, na cama, no campo, entre outros. Ou seja, as leituras passaram a acontecer em ambientes diversos (CHARTIER, 1999).

Com essa liberdade no ato de ler, algumas instituições começaram a se preocupar com os conteúdos dessas leituras e os efeitos desse compartilhamento social de saberes. Tanto que, segundo Chartier (1999):

Na Europa do século XIX o estado pretendia impor a todos uma aprendizagem comum sobre a qual ele manteria o controle. Mas – surpresa! – Se olharmos de perto seu discurso, perceberemos que nessa ocasião as autoridades estavam tão



chocadas pela possível proliferação dos leitores quanto estão hoje pela sua suposta rarefação. (CHARTIER, 1999, p. 105)

Pelo motivo da proliferação da leitura nessa época, foi impossível “costumizar”, impor o que ler ou gestos para leitura, de maneira padronizada. Essa liberdade criativa para que o leitor escolha como ler se estende até hoje, embora, nas escolas o formato de ler sentado prevalece fortemente.

A partir dos anos de 1830, a produção do livro entrou em uma nova era. A impressão, a fabricação do papel, a encadernação e depois as composições foram industrializadas. Daí surgem, como neste caso em Essen, em 1900, verdadeiras fábricas de livros (CHARTIER, 1999).

E Cavallo e Chartier (2002) advertem:

Porém, o acesso de quase todos à competência de leitura, como se instituiu no século XIX na Europa mais desenvolvida, a aculturação ao escrito, pela escola e fora da escola, a fragmentação das maneiras



de ler e dos mercados do livro (ou do jornal) instaura, atrás das aparências de uma cultura partilhada, uma fragmentação maior das práticas. A tipologia dos modelos dominantes das relações com o escrito tais como se sucederam a partir da Idade Média (do modelo monástico da escrita ao modelo escolástico da leitura, da técnica humanista dos lugares-comuns às leituras espirituais e religiosas do cristianismo reformado, das maneiras populares de ler à “revolução da leitura da época das luzes”) cede lugar, nas sociedades contemporâneas, a uma dispersão de usos que corresponde àquela do mundo social. Com o século XX, a história da leitura entra na época da sociologia das diferenças. (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p. 36)

Isto é, os modos de ler e o que ler, demonstraram-se em sua diversidade e avançaram mais e mais.

Cavallo e Chartier (2002) relatam a importância da leitura para o ser humano, que não é apenas como uma operação intelectual abstrata: ela é o uso do corpo, inscrita dentro de um espaço, relação consigo mesmo e com os ou-



tros, ou seja, leitura é interação.

Em todo tempo o leitor foi movido pelo desejo de conhecer o texto e tudo que a leitura provoca em seu ser e, mesmo com muitas investidas de alguns estados, o acesso ao livro só cresceu.

No mundo ocidental, em meados do século XIX, o público leitor atingiu em massa a alfabetização. Período intitulado a “era de ouro” do livro, pois, não havia ainda a competição do livro com outros meios de comunicação como o rádio e a televisão (LYONS, 2002).

Tal expansão do público leitor foi acompanhada pela difusão da educação primária. E, ainda no século XIX na Europa, o público infantil começou a ser ensinado (LYONS, 2002).

Muitas foram as dificuldades enfrentadas pelas crianças do século XIX no universo estudantil, entre elas a falta de compreensão das famílias para a importância do ensino na vida das crianças, a carência de espaços adequados para o ensino, a escassez de docentes para atender a todos os estudantes, etc.



Quanto a produção de obras literárias para o deleite das crianças, eram feitos apenas materiais com o objetivo de impor um código moral a ser seguido, aparecendo um tempo depois, a literatura que desperta a imaginação e a fantasia das crianças e dos jovens, através, inicialmente, dos populares contos de fadas, como registra Lyons (2002):

Certas formas de literatura infantil também começaram a prosperar e a se desenvolver, estimulando o desejo dos jovens por fantasia e magia, e entre essas formas estavam os crescentemente populares contos de fadas. Os contos de fadas penetram por um processo constante de transformação por parte de autores e editores, na medida em que era reescritos, editados, cortados ou reinventados para atender a leitores de idades e padrões morais diferentes. (LYONS, 2002, p. 181)

Além dos livros de contos de fadas propagados pelos editores, também foram criados manuais para a aprendizagem da leitura, como nos explica Lyons (2002):



Esses manuais de primeira leitura destinavam-se essencialmente ao consumo doméstico; sua principal ilustração mostrava uma cena idealizada, em que crianças se reúnem nos joelhos da mãe para estudar o á-bê-cê. Apesar de tal propaganda dos editores, o aprendizado da leitura cada vez mais ocorria na sala de aula, e não em casa. (LYONS, 2002, p. 183).

Com a inclinação da criança para o campo da leitura, ocorreu o surgimento da Literatura Infantil e esta se deu na escola, por isso, muitas das primeiras obras para crianças foram criadas por professores – com o intuito educativo; e a sala de aula passou a ser considerado um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura (ZILBERMAN, 2003).

Essa visão inicial de leitura literária como momento oportuno para formar o sujeito desde os primeiros anos escolares é bem explanada por Zilberman (2003):

Preservar as relações entre a literatura e a escola, ou o uso do livro



em sala de aula, decorrem de ambas compartilharem um aspecto em comum: a natureza formativa. De fato, tanto a obra de ficção como a instituição de ensino estão voltadas à formação do indivíduo ao qual se dirigem. Embora se trate de produções oriundas de necessidades sociais que explicam e legitimam seu funcionamento, sua atuação sobre o recebedor é sempre ativa e dinâmica, de modo que este não permanece indiferente a seus efeitos. (ZILBERMAN, 2003, p. 25)

Dessa forma, por muito tempo, a literatura em sala de aula foi utilizada para fins pedagógicos, com o mínimo foco nos motivos literários.

Na metade do século XIX um fato enriquece mais a obra literária feita para as crianças:

A centralização da história na criança provocou outras mudanças: a ação tornou-se contemporânea, isto é, datada, e seu desdobramento apresenta o confronto do mundo do herói e o dos adultos. Desse modo, o leitor encontra um elo visível com o texto, vendo-se representado no



âmbito ficcional. A nova orientação foi bastante fértil, já que a trajetória posterior da literatura infantil demonstra a inclinação ao aproveitamento do universo da criança ou de heróis que simbolizam esta condição (animais, preferencialmente). (ZILBERMAN, 2003, p. 73)

Todavia, os livros escritos para crianças tiveram uma visível estagnação entre os anos de 1950 e 1960; na década de 1970 houve uma renovação nesse campo, com o aparecimento de novos autores, o que não significa dizer que aconteceu uma produção em massa de bons textos (ZILBERMAN, 2003).

Percebemos que há ainda uma grande necessidade de produção e enriquecimento na literatura infantil, análise que fazemos a nível nacional. Pois, em alguns gêneros literários observamos carência de boas literaturas para crianças, um exemplo claro é a pouca demanda de peças de teatro para o público infantil.

Por isso mesmo é importante a prática de leitura de livros de gêneros diversos nas escolas, como também consi-



deramos relevantes as práticas dos professores que pesquisam bons materiais para serem explorados com as crianças.

Para melhor entendermos como desenvolver um trabalho com leitura na escola, trataremos agora sobre leitura e compreensão de texto em sala de aula.

### **Leitura e compreensão de texto: implicações pedagógicas**

Desenvolver a leitura dos estudantes é um dos grandes objetivos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Soares (1998) alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e escrever, processo previsto para acontecer com os estudantes nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, como aponta a BNCC (BRASIL, 2018). Quando o estudante decodifica e codifica, consegue se desenvolver melhor em suas atividades escolares e pode avançar mais e mais em sua formação, de acordo com os PCN (BRASIL, 1997).

Todavia, não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também ser letrado, fazer uso da escrita, envolven-



do-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998).

Para Soares (1998, p. 44), letramento é muito mais que alfabetização:

O letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita.

Em vista disto, a escola tem a missão de alfabetizar e letrar os estudantes para atuarem socialmente. Contudo, nos últimos anos, com a ascensão das novas tecnologias de comunicação e informação, não basta ao aluno saber ler, escrever e atuar na sociedade com esses saberes. É preciso, além disso, que a escola proponha práticas que capacitem o alunado a interagir numa sociedade estritamente semioti-



zada com um olhar crítico, compreendendo também outros modos de significados no texto.

Nesse sentido, temos como proposta, encaminhar os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental para o Multiletramento, que é compreendido como uma abordagem teórico-pragmática, de multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012).

A BNCC (BRASIL, 2018, p. 112) indica na área de linguagens, para todos os campos de atuação, na modalidade leitura/escuta alguns objetivos de ensino para o ano mencionado anteriormente, que são:

- decodificação (agora com fluência de leitura);
- formação do sujeito leitor;
- compreensão
- e estratégias de leitura.

Nosso trabalho abrange todos esses objetivos. A leitura dramática irá favorecer a fluência leitora do estudante que terá uma ação direta diante de sua fala, como



também atentar para as outras partes do texto, desenvolvendo e percebendo a entonação, o ritmo e outros aspectos da leitura.

Através da peça teatral, que é uma oportunidade de contato e prazer estético com um gênero literário, o estudante expandirá sua formação leitora.

A participação dos estudantes em leituras dramáticas também contribuirá para construção de sentidos individualmente e coletivamente durante todo o processo, dessa forma o aluno será levado a compreender profundamente o texto.

E ao ser orientado e estimulado pelo professor, o estudante desenvolverá diversas estratégias de leitura para atender as propostas de trabalho com o texto teatral.

Além de atentarmos para as orientações da BNCC (BRASIL, 2018) utilizamos as Diretrizes Educacionais do Estado de Pernambuco constante no Programa Alfabetizar com Sucesso (PERNAMBUCO, 2002), adotadas pela escola municipal a qual é o nosso campo de trabalho, em que se apresentam 14 pontos tratando de Expectativas de Aprendi-



zagem (EA) para o 3º ano do Ensino Fundamental no eixo de leitura.

Observamos que explorando a leitura do texto teatral serão contemplados 9 desses pontos constantes no Programa Alfabetizar com Sucesso que envolvem o trabalho com diversos aspectos dos discursos poéticos e narrativos (pontos: 1, 2 ,3, 4, 6 ,7, 8, 10 e 14), conforme vemos abaixo num recorte do documento, apensado na íntegra nos anexos deste trabalho (ANEXO A):

Quadro 1: Expectativas de Aprendizagem de Leitura do Programa Alfabetizar com Sucesso

Expectativas de Aprendizagem	Objetivos da leitura
1	Identificar as especificidades de um texto: seu objetivo comunicativo (propósito), seus interlocutores previstos e sua condição de produção e nos diferentes discursos ( <b>poético, narrativo</b> , injuntivo/instrucional, argumentativo, expositivo, de relato).
2	Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e nos diferentes discursos ( <b>poético, narrativo</b> , injuntivo/instrucional, argumentativo, expositivo, de relato).
3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em diferentes gêneros e nos diferentes discursos ( <b>poético, narrativo</b> , injuntivo/instrucional, argumentativo, expositivo, de relato).

4	Inferir informação implícita em textos não verbais, verbais e/ou que conjuguem ambas as linguagens nos diferentes discursos ( <b>poético, narrativo</b> , injuntivo/instrucional, argumentativo, expositivo, de relato).
6	Identificar o tema (assunto) de diferentes gêneros textuais nos diferentes discursos ( <b>poético, narrativo</b> , injuntivo/instrucional, argumentativo, expositivo, de relato).
7	Inferir o sentido global ou ideia central em determinados gêneros nos diferentes discursos ( <b>poético, narrativo</b> , injuntivo/instrucional, argumentativo, expositivo, de relato).
8	Relacionar o sentido global de um texto ao seu título nos diferentes discursos ( <b>poético, narrativo</b> , injuntivo/instrucional, argumentativo, expositivo, de relato).
10	Identificar elementos da narrativa e seu papel na construção de sentidos para o texto: foco narrativo, espaço, tempo, enredo e personagem.
14	Distinguir fato de ficção.

Fonte: Programa Alfabetizar com Sucesso  
(PERNAMBUCO, 2002)

Essas muitas habilidades podem ser desenvolvidas a partir das atividades realizadas com a peça teatral, nos percursos que envolvem a leitura dramatizada e a encenação do texto escolhido e trabalhado.

Vale salientar que todas as expectativas de leitura apontadas acima foram citadas para mostrar a abrangência



e viabilidade do trabalho com o texto teatral no 3º ano do Ensino Fundamental e serão retomadas na Análise de Dados como efeito de comprovação.

Discutamos então, sobre algumas implicações pedagógicas para que se realize uma interpretação adequada de um texto, levando em consideração que muitos elementos importam. Antunes (2003, p. 67) declara que “nessa busca interpretativa, os elementos gráficos (as palavras, os sinais, as anotações) funcionam como verdadeiras “instruções” do autor, que não podem ser desprezadas, para que o leitor descubra significações, elabore suas hipóteses, tire suas conclusões”.

No caso da peça teatral, na composição da interpretação para a encenação, todos os elementos linguísticos e suprasegmentais têm grande relevância, e um dos que mais se destaca é a rubrica – anotação que orienta ações e expressões das personagens em cena. Portanto, cabe ao professor incentivar o aluno para que este se debruce numa leitura investigativa, levando em consideração toda a estrutura do texto e seus elementos, com o intuito de se construir



uma interpretação adequada e coerente.

Para Solé (1998):

Assumir o controle da própria leitura, regulá-la, implica ter um objetivo para ela, assim como pode gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê. Mediante as previsões, aventuramos o que pode suceder no texto; graças à sua verificação, através dos diversos indicadores existentes no texto, podemos construir uma interpretação, o que compreendemos. (SOLÉ, 1998, p. 27)

Em relação ao trabalho, ao qual nos propomos, essa construção se manifestará gradativamente, sendo necessária uma leitura individual, inicialmente, mas repetida outras vezes em diversas roupagens: realizada pela professora; em grupo, onde cada aluno se dispõe a ler uma parte; e, por fim, a realizada pelas próprias crianças que farão as personagens da trama, sendo inicialmente a leitura dramatizada, seguida da encenação teatral.

Solé (1998, p. 28) apoia esse trabalho com o texto atestando que “os fatos que sucedem em uma história – e



os elementos que a compõem: cenário, personagens, ação, resolução – que nos permitem prever o que vai acontecer; é um processo que deve ser ensinado e aprendido”.

Afinal, esse processo resultará numa interpretação, construída de forma coletiva para ser vivenciada e isso requer perícia e muito trabalho. O que confirma a necessidade da realização de uma leitura atenta e interativa feita coletivamente com todos os participantes do trabalho, professor e estudantes, pois, segundo Solé (1998) a interpretação do texto é progressiva e sua compreensão envolve determinar as ideias principais que ele contém.

Como os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental têm níveis diferentes de leitura, embora todos saibam ler, estão no processo do letramento e o auxílio do professor para com a turma, em momentos coletivos de leitura, ajuda na formulação da compreensão global e até na percepção dos mais sutis detalhes do texto.

Na investigação do texto teatral, a leitura individual faz parte também do processo de compreensão, e tem muita importância, uma vez que os estudantes precisam

voltar ao texto muitas vezes até serem capazes de representar da forma mais semelhante possível o enredo estudado, pois:

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre o conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos. Isso só pode ser feito mediante uma leitura individual precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário. (SOLÉ, 1998, p.32) [grifo nosso]

Assim, a partir dessa concepção de Solé (1998), destacamos que é comum numa leitura individual da peça teatral, ou da cena trabalhada, que os estudantes voltarem várias vezes as suas falas, tornando-as principais elementos do texto, mas sempre considerando as outras falas, muitas delas “deixas” para sua atuação.

Essa ocorrência é comum durante o estudo do tex-



to teatral, visto que há uma árdua busca por compreender os significados estabelecidos e como eles podem ser trazidos para a encenação, dessa maneira, cada membro busca criar hipóteses para tal produção, a fim de contribuírem depois também na coletividade com a formulação da interpretação cênica.

Solé (1998, p. 36) relata que “é possível ensinar aos alunos estratégias que propiciem a compreensão leitora e a utilização do que foi lido para múltiplas finalidades”. À vista disso, o acompanhamento do professor faz com que o texto lido não estagne na compreensão, passando assim, à sua utilização, em razão de o texto ter uma função social e poder ser explorado de diversas maneiras.

Ainda Solé (1998) explica que nesse processo, o estudante precisa ser orientado pelo seu professor para ser um leitor ativo, que processa e atribui significado àquilo que está escrito em uma página, aquilo que ouve e/ou o que vê. Avançando assim, de forma criativa, o estudante irá produzir significados durante e após a leitura do texto.

É oportuno frisar que as crianças precisam de um



tempo para leitura. Momento dedicado a apreciação do material, inicialmente. Cagliari (2009) alega que:

Os profissionais da leitura, como locutores e atores de teatro e televisão, antes de ler ou representar ensaiam como vão dizer o texto, estudam-no, tentam várias interpretações para obter o melhor resultado. Por que não ensinar a ele como preparar uma boa leitura? A escola às vezes tem hábitos estranhos de surpreender os alunos, como se eles fossem máquinas sempre prontas a realizar a própria tarefa. Um aluno não lê como um gravador reproduz uma fita. A preparação para uma leitura em voz alta é indispensável. (CAGLIARI, 2009, p. 141)

Posterior a essa leitura silenciosa e fundamental, acontece a leitura em voz alta do mesmo material, dessa feita, tal colocação dos sujeitos deve ser estimulada e orientada para ocorrer da forma mais expressiva possível, fato que auxiliará também para uma melhor compreensão do texto (CAGLIARI, 2009).

É válido ressaltar que a leitura oral é realizada não



apenas por quem lê, mas pode ser dirigida a outras pessoas, os que ouvem também “leem” o texto ouvindo. Essa produção oral precisa ser bem orientada, e após algumas tentativas tende a se tornar cada vez mais expressiva, em que os elementos suprasegmentais são realizados interpretativamente, de forma que agrade cada vez mais aos ouvidos (CAGLIARI, 2009).

E em certas ocasiões ainda, sujeitos podem ler para os outros ouvirem e até enunciar de cor um material escrito e para isso necessita fazer uso de uma leitura expressiva (CAGLIARI, 2009). É o caso da peça teatral, após muitas leituras e preparação dos sujeitos, quanto a memorização e ação cênica do texto, o material adotado é enunciado na encenação.

Para tanto, todos os processos de leitura levam ao objetivo maior que é compreender, pois, ler é construir sentidos. Desse modo, Brandão (2006) elenca ao professor:

A tarefa de propor leituras de textos interessantes, que tenham significado para seu grupo de alunos, assim como proporcionar um bom traba-



lho de exploração e compreensão desses textos, pois não basta estar alfabetizado e ler fluentemente para se ter garantia de compreensão. Repitamos, portanto, que a compreensão pode e deve ser ensinada! (BRANDÃO, 2006, p. 61)

Sendo então a leitura uma ação reflexiva abstrusa, adotar estratégias para a realização de uma boa leitura é algo que os professores precisam aderir e também ensinar aos seus alunos desde muito cedo, em razão de envolver procedimentos cognitivos complexos (SOLÉ, 1998).

Koch e Elias (2006) afirmam que os leitores utilizam algumas estratégias no momento da leitura, partindo das pistas que o texto oferece, construindo para o texto um sentido que seja compatível com a proposta apresentada pelo produtor.

Ocorre, no processo de leitura, a intensa participação do leitor, isso porque o autor apresenta um texto incompleto, por pressupor a inserção do que foi dito em esquemas cognitivos compartilhados, ou seja, é preciso que o leitor complete o sentido do texto, com suas contribuições



(KOCH; ELIAS, 2006).

Na atividade de leitura e produção de sentidos, acionamos várias estratégias sócio-cognitivas, por meio das quais se realiza o processamento textual; e se mobilizam inúmeros tipos de conhecimentos que temos na memória (KOCH; ELIAS, 2006).

Brandão (2006) elenca algumas estratégias que devem ser utilizadas nas atividades de leitura, e abaixo vamos conferir as que adotamos nesta pesquisa:

### **1) Traçar objetivos para a leitura**

O propósito de cada leitura na escola precisa ser estabelecido pelo professor e entendido pelo alunado. É indispensável que todos se voltem para alcançarem seus objetivos explorando determinado material. Aderir essa postura diante do texto facilita também a adoção dos métodos de leitura, define percursos e aumenta a motivação dos estudantes para com a realização da atividade (BRANDÃO, 2006).



Em se tratando da peça teatral, torna-se necessário que antes do início do trabalho com o texto, sejam explicados os objetivos traçados, que nesse caso são realizar a leitura dramática, seguida da encenação teatral.

## **2) Selecionar informações do texto**

Quando o leitor se depara com o texto precisa ter atenção para com as informações contidas no material, a fim de ter uma visão global do seu objeto de estudo. Assim, se faz uma triagem do que é principal e secundário, para que se possa construir um todo coerente nos momentos específicos de retomada do texto (BRANDÃO, 2006).

Essa construção se dá durante os percursos de leitura, tanto no formato individual, quanto coletivo; e essas informações devem ser expostas pelos estudantes nos momentos de discussão em grupo.



### 3) Ativar conhecimentos prévios

Em meio a atividade de leitura, o leitor utiliza seus conhecimentos prévios, relacionando esses conhecimentos já existentes com o que lê, sendo o conhecimento prévio uma base muito importante para que haja compreensão. Koch e Elias (2006, p. 21) alegam que “a leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua, e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)”. E Antunes (2003, p. 69) acrescenta que “todo texto tem um percentual maior ou menor dessa dependência de conhecimentos que são anteriores ao texto”.

Esses conhecimentos todos geram expectativas com relação ao texto, causando muitos impactos na compreensão, e o trabalho do professor é orientar esse percurso de exploração textual.



#### **4) Antecipar sentidos no texto**

O conhecimento prévio alicerça a criação de hipóteses durante o processo de leitura, ou seja, as antecipações do leitor constroem ligações entre o que lê e seus anseios enquanto sujeito (BRANDÃO, 2006). Essas expectativas são refletidas pelo leitor antes e durante a leitura, sendo validadas ou não. Cabe ao professor orientar a validação desses sentidos construídos, sempre em discussão com os estudantes.

#### **5) Elaborar inferências**

A estratégia inferencial existe porque nem tudo é dito no texto explicitamente. Para Brandão (2006, p. 67) “vamos preenchendo lacunas deixadas pelo autor, lendo nas entrelinhas, construindo novas proposições com base nas relações entre informações dadas no texto, ou entre essas informações e os nossos conhecimentos de mundo”.

Ainda assim, é necessário ter muita atenção ao re-



alizer inferências porque todas precisam estar autorizadas pelo texto, ou seja, não se pode inferir de qualquer forma.

Brandão (2006) ainda aponta que o gênero peça de teatro favorece a elaboração de inferências na construção da interpretação, entretanto é algo que deve ser discutido, verificado e aceito com base no texto.

## **6) Avaliar e controlar a compreensão do texto**

Durante a leitura, o leitor reflete continuamente. Brandão (2006, p. 67-68) explica que “ao antecipar como o texto irá progredir, deve buscar comprovar ou refutar suas suposições iniciais, modificando-as, descartando-as, ou construindo novas, à medida que vai lendo”. Essa regulação é fator importante para consolidar a compreensão do texto.

Koch e Elias (2006) também contribuem, reforçando que:

Na atividade de leitores ativos, estabelecemos relações entre nossos conhecimentos anteriores constituídos e as novas informações conti-



das no texto, fazemos inferências, comparações, formulamos perguntas relacionadas com o conteúdo. Mais ainda: processamos, criticamos, contrastamos e avaliamos as informações que nos são apresentadas, produzindo sentido para o que lemos. Em outras palavras, agimos estrategicamente, o que nos permite dirigir e autorregular nosso processo de leitura. (KOCH; ELIAS, 2006, p. 18)

Para essas e muitas outras estratégias de leitura serem postas em prática, a orientação e supervisão do professor precisa ser efetiva e constante durante todo o percurso de trabalho com o texto.

Nos ancoramos na necessidade que a nova geração nos impõe, a partir dos formatos dos textos que se apresentam a todos por meio das novas tecnologias; e na orientação da BNCC (BRASIL, 2018, p. 59), que afirma: “Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela prática de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças”.



A partir disto consideramos que a leitura do texto teatral é uma experiência estética que apresenta na ficção diferentes culturas e os estudantes terão, nesse contexto, oportunidade de se desenvolverem em muitos campos da linguagem, tendo, neste trabalho, um foco especial no eixo da leitura.

Portanto, um olhar diferenciado ao texto será dado nesta pesquisa, observaremos o texto além do código linguístico, atentaremos também para seus aspectos multimodais, e essa observação dar-se-á na vivência do gênero peça de teatro, em suas duas formas: leitura dramatizada e encenação teatral.

Favorecendo então, uma melhor compreensão sobre leitura, Marcuschi (2001, p. 56) trata dessa compreensão, que “resulta da produção de significados, sendo um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual”.

Nos momentos reservados para a leitura dramatizada, o foco será maior nos modos: linguístico e auditivo, decorrendo gradativamente, para os modos: visual, gestual



e espacial, segundo GNL (2000 [1996]). E todos esses modos se darão simultaneamente na encenação.

A respeito do texto em sua multimodalidade trataremos na seção 4, porém é interessante citarmos que nosso trabalho com leitura será considerando os muitos modos de composição de significados e compreensão destes.

Discutiremos, na seção 3, sobre a peça de teatro que será explorada em leituras dramáticas, e em seguida, encenada.



# Capítulo 2

## O GÊNERO PEÇA DE TEATRO NA ESCOLA



O teatro é tão antigo quanto a humanidade. Desde os primeiros homens, o teatro já era vivenciado, pois, a tentativa do ser humano em se transformar em uma outra pessoa ocorria através de pantomimas, durante muitos rituais, em meio a caça na idade do gelo.

E em toda a História do teatro um elemento fundamental se mantém – o artista, que necessita apenas do seu corpo para evocar mundos inteiros e percorrer a escala completa das emoções; tanto o pré-histórico, quanto o moderno, manifestam-se em sua pessoa (BERTHOLD, 2014).

O teatro primitivo se utilizava de acessórios exteriores, igualmente se faz no teatro altamente desenvolvido de hoje. Máscaras, figurinos, acessórios, cenários e orquestras eram comuns, tudo isso na forma mais simples concebível (BERTHOLD, 2014).

Em meio a muitos rituais, especialmente os religiosos, surgiram as primeiras manifestações do teatro. Através de mímica, danças, monólogos e expressões outras, uns se colocavam em ação e outros contemplavam os feitos artísticos. Sendo, pois, indissociável a relação entre atores



e espectadores.

Para Berthold (2014):

Converter essa conjuntura em “teatro” pressupõe duas coisas: a elevação do artista acima das leis que governam a vida cotidiana, sua transformação no mediador de um vislumbre mais alto; e a presença de espectadores para receber a mensagem desse vislumbre. (BERTHOLD, 2014, p. 1)

Nas muitas civilizações do mundo, houve a presença e o envolvimento da sociedade com o teatro. Mas a credibilidade dada a esta arte, e uma grande participação popular, percebemos na Grécia no século VI a.C., Berthold (2014) declara que:

O teatro é uma obra de arte social e comunal; nunca isso foi mais verdadeiro que na Grécia antiga. Em nenhum outro lugar, portanto, pôde alcançar tanta importância como na Grécia. A multidão reunida no theatron não era meramente espectadora, mas participante, no sentido



mais literal. O público participava ativamente do ritual teatral, religioso, inseria-se na esfera dos deuses e compartilhava o conhecimento das grandes conexões mitológicas. (BERTHOLD, 2014, p. 103-104)

Em meio a esses ritos, desenvolveram-se a tragédia e a comédia, fazendo com que Dionísio passasse a ser considerado o deus do teatro na Grécia antiga.

Svenbro (2002, p. 59) informa que “no final do século VI, o teatro já existia em sua forma institucionalizada: os concursos trágicos começaram em 534 e as representações trágicas – anterior a Ésquilo com um só ator e um coro – existiam, provavelmente, a aproximadamente trinta anos antes”.

Nessas apresentações, inicialmente o poeta era seu próprio corega, diretor do coro e ator principal. Figuras consagradas como Eurípedes e Ésquilo apareciam frequentemente nos palcos, com o passar dos anos essas funções e papéis foram se redefinindo no teatro (BERTHOLD, 2014).

O teatro, entre outras artes, teve grande impor-



tância no decorrer da História. E Platão, no século V a. C. já “considerava o jogo cênico como sendo fundamental na educação” (REVERBEL, 1989, p.12). Dessa maneira, as artes cênicas precisam ter um espaço garantido também na escola.

Ainda afirma Reverbel (1989) que “nas escolas inglesas, os estudos dos clássicos e as atividades artísticas, sobretudo as dramáticas, eram consideradas excelentes recursos para o aprendizado da linguagem” (REVERBEL, 1989, p. 13). Mostrando assim, que há muito tempo as artes cênicas são favoráveis aos trabalhos de exploração dos princípios da linguagem.

Entre grandes obras e apresentações o teatro foi se difundindo em todo o mundo, e em 1545, o estudante de filosofia e teologia Christoph Stummel, de Frankfurt, mal contava vinte anos e chegou a uma inesperada fama dramática. O jovem foi celebrado em Wittenberg como autor de uma peça que agradou aos doutores eruditos de sua época (BERTHOLD, 2014).

Os espaços universitários e escolares passaram a



ser lugares que eram constantes as tentativas de vivificação cênica, sendo esses locais pódios para a arte da declamação. Professores, mestres e reitores atuavam como autores, adaptadores e tradutores de peças. O drama escolar era apresentado em pátios de colégios; salas de aula; auditórios de conferência – em universidades; prefeituras; sedes de grêmios; salas de dança ou praça pública, dependendo do tamanho que a audiência exigisse (BERTHOLD, 2014).

Algumas instituições quiseram orientar os rumos e estilos dos textos teatrais trabalhados nos centros de ensino, acarretando em dificuldades para execução dos trabalhos.

Berthold (2014, p. 303) explica que “assim, as ramificações do teatro escolar, cuja origem estava na inofensiva declamação latina, perderam-se em polêmicas religiosas e, finalmente, terminaram no fogo cruzado da política”.

Em Londres, mesmo o teatro tendo seu espaço, tornando-se até uma instituição na vida da cidade, os trabalhos realizados por professores foram pouco valorizados por um tempo. Berthold (2014) aclara que:



As troupes de meninos, dirigidas por mestres de coro e professores diligentes, eram vistas mais como um estorvo pelas companhias profissionais elizabetanas. Mas Shakespeare, em Hamlet: admitiu uma ninhada de crianças, pintos na casca do ovo, cujas vozes de falsete se elevavam tanto mais alto eram aplaudidos. (BERTHOLD, 2014, p. 319-320)

Percebemos então, que o teatro passou por inúmeras situações em sua História, contudo sempre se manteve, mesmo depois do surgimento da televisão. Isso porque a arte teatral encerra uma variedade invejável de modos de realização, seja no teatro profissional, ou no escolar (PEREIRA; NUÑEZ, 1999).

Em se tratando da peça de teatro, esta classifica-se como um gênero do campo da ficção, mas que envolve o prazer de perceber a si mesmo, o outro e o mundo, e na escola, gradativamente o estudante vai participando, aprendendo e se desenvolvendo em muitos campos da linguagem, entre eles, o da leitura.



A peça de teatro ainda tem uma peculiaridade, em algumas atividades comunicativas, há uma correlação entre a escrita e a fala, e este é um campo pouco estudado (MARCUSCHI, 2008). Um exemplo disso é quando um texto é concebido no formato escrito e exteriorizado na oralidade, através da leitura, inicialmente. A peça teatral é um dos gêneros em que esta correlação acontece antes de o texto ser encenado. Marcuschi (2008) classifica os gêneros da oralidade e da escrita no enquadre dos seus respectivos domínios discursivos; assim, a peça teatral, enquadra-se como um gênero escrito, porém sua encenação é oral, e faz parte do domínio discursivo ficcional.

Em relação ao trabalho com o gênero peça de teatro na escola, é preciso que o professor assuma outro papel além do de docente, sendo também diretor, assumindo uma função de dirigente sensível, desde as primeiras leituras do texto, até as mais delicadas tentativas de cooperação entre voz e corpo para a consolidação de uma boa performance comunicativa.

Reverbel (1989) caracteriza esse professor-diretor



como alguém que tem “conhecimento cultural: literatura, música, artes plásticas, etc.; enfim, ele deve estar por dentro de tudo, ser polivalente, além de possuir um talento especial” (REVERBEL, 1989, p. 134). É válido ressaltar que o professor já tem em suas atribuições a busca constante pelo aprendizado, ou seja, em seu perfil há essa característica de pesquisador, quanto ao talento, dar-se-á com a experimentação das artes, com a prática constante, afinal a “atuação é um excelente meio de aprendizagem” (REVERBEL, 1989, p. 162).

No processo da atuação é preciso trabalhar as expressões gestuais e corporais, como também a voz do sujeito. Sabe-se que a capacidade de expressão é natural do ser humano, mas, em sala de aula, o professor precisa promover momentos para desenvolvê-la. Quem se permite participar de uma leitura dramatizada, primeiro lendo e compreendendo o texto teatral, depois sentindo e por fim se expressando, através de palavras e gestos, percebe, gradativamente, que o exercício aperfeiçoa suas habilidades (REVERBEL, 2009).

Então, para comunicar o texto ao espectador, o



aluno-ator – como classifica Boal (1998), utiliza-se da voz, expressões e movimentos. Para tudo isso a sensibilidade é fator muito importante, pois, é por meio dela que ocorrerá a ação dramática que contará toda a história trabalhada.

Reverbel (2009) afirma que a intenção não é formar um ator em sala de aula. O nosso desejo também não é, queremos estimular o multiletramento do sujeito, para que entre tantas habilidades, o aluno possa ter um olhar apreciativo para as mais diversas manifestações humanas, por meio das artes, que nada mais é do que aperfeiçoar suas habilidades para ler o texto e o mundo.

Assim, para atuar na escola, o aluno precisa melhorar suas habilidades em leitura e também treinar suas expressões. Depois, dominar gestos e ações, deixando transparecer com clareza as intenções do texto encenado, afinal, no espaço cênico, o elemento principal é o ator (BOAL,1998).

Para tanto, este precisa ser instruído adequadamente, de modo que, não domine apenas o conteúdo do texto e aja com seu corpo de acordo com o indicado no enredo;



mas também perceba outros elementos e se “comunique” com eles e através deles, como é o caso da localização/movimento em cena, envolvimento com a música e com objetos que formam o cenário.

Na sala de aula o teatro é ofertado pelo professor e deveria ser aceito pelo aluno como algo espontâneo e prazeroso, porém por ser pouco presente nas instituições de ensino, causa certa timidez em muitos estudantes nos primeiros contatos com o gênero, todavia não se pode forçar a experimentação, a participação precisa ser voluntária (REVERBEL, 2009).

Boal (1998) explica que todos somos espect-atores, somos atores porque em nossa vida estamos em constante ação; e espectadores porque também observamos a todo instante, tanto a nós mesmos, como a tudo que nos rodeia. Dessa forma, escolher atuar ou realizar trabalhos dramáticos na escola é uma decisão pessoal, visto que a capacidade é natural.

Ainda é reconhecido por Boal (1998) a linguagem teatral como sendo a linguagem humana por excelência, a



mais essencial. Nós humanos, quando nos deparamos com um texto teatral temos a condição de ler, compreender, sentir e expor o que está contido no papel, e tudo isso são atributos conscientes do ser humano.

Contudo, por vivermos imersos nas inúmeras atividades do dia a dia, nossos sentidos são pouco explorados. Desse modo, quando realizamos uma leitura performática temos dificuldades para nos “libertar” de nós mesmos, daquilo que continuamente realizamos. Assim, ousar e experimentar novas formas de fazer certas expressões se torna um desafio.

Boal (1998) explica que:

Queríamos sentir. Mas como podemos esperar que as emoções se manifestem livremente através do corpo do ator, se tal instrumento (nosso corpo) está mecanizado muscularmente automatizado e insensível em 90% das suas possibilidades? Uma nova emoção, quando sentimos, corre o risco de ser cristalizada pelo nosso comportamento mecanizado, pelas nossas formas habituais de ação e expres-



são. (BOAL, 1998, p. 60) [grifo do autor]

Uma vez que os indivíduos têm essa expressão mecânica, é preciso que ocorra uma ruptura desse padrão, ou seja, é necessário que haja a desmecanização através de jogos teatrais, oficinas e estímulos diversos; até que o aluno-ator possa sentir a personagem e se soltar na trama, no caso, na leitura dramatizada, inicialmente.

Todavia, infelizmente é comum percebermos a presença do teatro na escola em poucas ocasiões, entre elas: em apresentações nas datas comemorativas do calendário escolar e em amostras literárias – atividades essas, muitas vezes, desassociadas do currículo de língua portuguesa, encaradas apenas como uma breve retomada à arte.

Percebemos também, que nos momentos em que o gênero é apontado no currículo e explorado em aula, geralmente acontece em sua leitura e reflexão apenas, sem a experimentação em seus devidos percursos e com as orientações necessárias, não culminando na encenação, que é o objetivo do texto dramático.



Contudo, na escola, existem possibilidades para esse aprofundamento de exploração do texto teatral, além de jogos teatrais antes do contato com o texto que se deseja explorar, existe também a possibilidade de o professor fazer as primeiras interpretações de trechos do texto e mostrar diversas possibilidades de encenação para algumas cenas, estimulando a criatividade e a participação dos alunos.

Boal (1998) ainda indica que em todo exercício ou leitura do texto dramático, o mais importante é que a pessoa tome consciência dos seus músculos e da variedade de performances que pode realizar com esse instrumento valioso.

Dessa feita, ao aceitarem participar de leituras dramatizadas do gênero peça teatral e forem trabalhados com jogos de teatro e estímulos por parte do professor- diretor, os alunos- atores terão uma visão diferenciada de leitura e poderão desenvolver inúmeras habilidades com a voz e o corpo, chegando até a realizarem a própria encenação teatral, que exige mais que uma leitura dramática, evoluindo assim para a memorização e a prática do texto com todos os elementos específicos do teatro.



Reverbel (2009) apresenta vários jogos teatrais e atividades globais de expressão para iniciar esse trabalho de teatro na escola. Na descrição de cada atividade aparece o título, a média de idade dos participantes, o conteúdo, o objetivo e a orientação para o jogo. É interessante adotar tais jogos em nossas salas de aula antes do trabalho com o texto teatral, por ser uma forma de dinamizar e integrar o grupo. Esse preparo também desenvolve a expressão verbal, corporal, gestual, entre outras formas de linguagens.

Conheçamos agora alguns dos principais elementos para a composição e preparo dos atores e do espaço cênico que resultará numa encenação teatral.

## **Elementos fundamentais para a encenação**

A peça teatral é a encenação de uma história em um espaço que chamamos de palco. Essa história é representada por pessoas que são denominadas atores, envolvendo modos que se unem para significar e comunicar, estes são: Linguístico (texto), Auditivo (fala), Gestual (expres-



sões), Espacial (localização) e Visual (cenário); de acordo com o Grupo Nova Londres (2000 [1996]).

Machado (1980) orienta que o palco pode ser os que comumente vemos nos teatros, com cortina e cenários bem elaborados, como também pode ser qualquer lugar que haja espaço suficiente para representar. No caso da escola, esse palco pode ser num espaço na frente ou atrás da sala de aula, na quadra, no auditório, no jardim ou no pátio, dependendo do tamanho desses espaços e do público que vai assistir à peça teatral.

Nuñez e Pereira (1999) definem ator como um sujeito que se apresenta com uma identidade fictícia, este é um ser operativo que se instala na encruzilhada de todos os signos em curso, na simultaneidade da dramatização.

E ainda completa:

A personagem dramática é, na verdade, tão mais complexa, quanto mais se define pelas ações. A maneira como se insere no enredo, construindo-se a partir dos eventos representados, torna-a um lugar textual imprescindível para a susten-



tação do todo ficcional. (NUÑEZ;  
PEREIRA, 1999, p. 94)

Isto é, a partir do texto, unido aos outros elementos que também significam é que se compõem as personagens, umas com atuação mais complexas e outras mais simples. A personagem principal é denominada protagonista; em alguns casos pode haver um antagonista, que é o opositor do protagonista – geralmente o antagonista é descrito como um sujeito mal; existem também as personagens secundárias, que têm menos destaque no enredo; e as figurantes, com simples participações e/ou aparições.

O texto teatral é escrito pelo dramaturgo. Existe também outra figura importante no teatro, que é o diretor, este, após se identificar com um texto de algum dramaturgo, escolhe atores e começa a distribuir papéis, de acordo com testes e observações, além de iniciar um longo percurso de leitura, compreensão e experimentações para montar o espetáculo, de maneira que sua leitura fique mais próxima possível das ideias do dramaturgo.

Todavia, com o passar dos anos a leitura do dire-



tor tem tomado uma proporção cada vez mais acentuada.

Nuñez e Pereira (1999, p. 120) revelam que:

Devido ao crescimento da importância concedida a esse conjunto de fatores e à figura do diretor como responsável por sua boa articulação em cena, o espetáculo passa a ser encarado cada vez mais, no decorrer do século XX, como uma “leitura”, ou seja, uma adaptação de um texto dramático, realizada por um diretor específico.

Berthold (2014) também trata do diretor, explanando os detalhes em suas tarefas:

Qual pode e deve ser a tarefa do diretor? A primeira resposta que vem à mente é a tradicional: servir à obra. A segunda é levar a obra adiante, prolongando o trabalho do autor. A terceira, desafiar a obra. E assim, as fronteiras se desvanecem. (BERTHOLD, 2014, p. 533)

Assim sendo, o palco é o espaço em que se mani-



festam imagens de uma consciência determinada, ou seja, união das ideias expostas no texto atreladas a criatividade de um sujeito sensível, que é o diretor.

Nesse sentido, Nuñez e Pereira (1999) explicam que:

Em termos teóricos, a estética da recepção teatral, preocupada com os mecanismos envolvidos na apreensão do espetáculo, caracteriza-o como um texto construído de elementos ligados a diferentes linguagens visuais e auditivas, sendo a fala apenas um dos suportes de significação geral. Na construção dos espetáculos, a harmonização desses diferentes sistemas de significação e a liberdade de “leitura” do texto original fazem do diretor uma figura com enormes poderes. (NUÑEZ; PEREIRA, 1999, p. 131)

Sendo, pois, dada ao diretor autoridade para conduzir todos os sistemas de significados a fim de trabalhar para construir encenações de acordo com sua criatividade. Aqui podemos nos apropriar da designação de Nuñez e Pe-



reira (1999) para considerar o professor-diretor, como assumindo na escola, a função de diretor da peça teatral.

Dessa feita, o professor-diretor precisa fazer a leitura do texto escrito, desenvolver a leitura dramatizada e a encenação. Entretanto, considerando que neste trabalho, essas construções serão coletivas, já que esta relação difere do teatro profissional, necessita-se da liderança do professor-diretor e da ação reflexiva de todo o grupo para a construção da interpretação cênica.

Machado (1980, p. 26) previne que uma das coisas mais difíceis para novos grupos de teatro é encontrar um texto fácil para ser encenado, por esse motivo muitos grupos acabam criando seus próprios textos. Porém, um professor pesquisador encontrará peças de teatro interessantes e no nível de complexidade adequado para as turmas em que trabalha.

No caso do 3º ano do Ensino Fundamental, não é necessário que se trabalhe uma peça inteira, pode ser selecionada e vivenciada apenas uma cena da peça ou todo o texto de forma gradativa até que se alcancem os objetivos



traçados para o trabalho.

Então, na sala de aula, após o professor selecionar o texto teatral, é lançado um convite aos estudantes para participarem, e depois que se tiver um grupo disposto a se envolver com atividades de teatro, o estudo do texto é elemento fundamental para a experimentação, desenvolvimento da criatividade e ação cênica.

Machado (1980) explica que o teatro é uma arte que necessita de muito esforço, dedicação e trabalho. Por isso, essas fases precisam ser realizadas gradativamente e com muito empenho por parte de todos os participantes.

Existe também no teatro, a marcação, trata-se do posicionamento dos atores em cena, nesse caso, atores e diretor vão testando como podem construir esta marcação de forma eficaz, porém é algo que leva tempo para ser definido e surge durante as leituras dramatizadas, com os atores ainda com o texto em mãos. Nesse caso, o professor-diretor tem que marcar cada passo dos alunos-atores, e todos que estão construindo o trabalho precisam estar atentos para marcar um tempo de espera entre as falas e as ações, logo, o



ato de ouvir é muito importante na produção de um material teatral.

Nuñez e Pereira (1999) enfatizam que:

Importantíssimo é também ressaltar que todas as situações de fala ocorrem para a interação das personagens. Respeitando ou infringindo as convenções da comunicação dramática tradicional, as falas integram um jogo peculiar (por cruzamento, sobreposição, entrelaçamento, entre outras possibilidades), onde se projetam efeitos dos sentidos textuais. (NUÑEZ; PEREIRA, 1999, p. 99)

Entretanto, para realização de todos esses efeitos, os envolvidos na trama e quem dirige, precisam de atenção e interação em todo o processo de testes e construção das partes do enredo. Em razão de o ator colocar tudo em prática na encenação, a responsabilidade é ainda maior nos momentos dos testes. Todavia, desde o diretor ao sonoplasta, todos precisam dar forma a um grupo coeso e disposto a colaborar para que o trabalho flua da melhor forma possível.



Na escola, sempre que se tem um grupo disposto a produzir um material teatral, cada sujeito se dispõe a assumir um papel, seja ele qual for, ou de ação direta na encenação ou de organização do espetáculo, o importante é a consciência coletiva de ajuda e respeito em todos os momentos durante a produção.

Após todo o estudo do texto, testes, experimentações e ensaios, acontece a produção da peça. O professor-diretor precisa organizar junto aos estudantes o espetáculo.

Segundo Machado (1980) é preciso estabelecer o local do palco e do cenário; vestir a peça (figurinos, maquiagens); musicar (sonoplastia) a peça; e transmiti-la ao público, estes são alguns dos elementos fundamentais para a encenação. Para tanto, muitos acordos precisam ser estabelecidos, como também é necessário que haja apoio material para essa produção.

Quanto ao palco, dentro da escola, pode ser num ambiente previamente estabelecido junto à equipe gestora ou mesmo na sala de aula em que os alunos estudam e usam para os ensaios.



Machado (1980), quando trata de cenário, explica que hoje em dia os atores e diretor apostam bastante na imaginação do espectador e os cenários são produzidos de forma bem simples com apenas alguns elementos postos em cena para sugerir o espaço em que a cena ocorre. Portanto, devido a questões financeiras, e também para não formular na cabeça das pessoas que teatro é impossível de ser realizado na escola devido a sua grande produção, é cabível apostar em cenários simples e feitos por todos que formam o grupo da peça a ser apresentada.

Com relação a vestir a peça, os figurinos podem ser pensados a fim de que todos busquem roupas e adereços emprestados ou doados para a montagem desses trajés. Contudo antes, o ideal é a equipe visualizar como seria cada figurino, refletindo sobre a ação cênica e a personalidade de cada personagem da peça. Depois, fazer uma anotação com quantidades de figurinos, adereços e detalhes sobre as personagens de cada aluno- ator. Em muitos casos também, boa parte dos figurinos podem ser confeccionados na própria sala de aula com recursos da escola. Ainda é possível



vel pedir ajuda das famílias para adesão de elementos mais complexos de serem feitos.

No tocante à maquiagem, que incrementa e também faz parte da caracterização das personagens, é possível que o professor- diretor crie todas elas ensinando aos alunos como, o porquê de cada uma e seus possíveis efeitos. Assim, no dia do espetáculo, alguns estudantes que não irão atuar, poderão ajudar com as maquiagens durante a preparação e organização do espetáculo. É uma oportunidade para que mais estudantes se envolvam e desenvolvam mais interesse pela parte técnica do espetáculo.

Machado (1980) menciona que muitas vezes há necessidade de fundo musical e/ou efeitos de som para a peça, e saber usar a música também é uma arte, pois é preciso não permitir que a música se torne mais importante que o texto. O uso da sonoplastia, em muitos casos, especialmente em peças infantis, deixa a peça mais atraente e chega a encorajar e libertar a ação cênica das crianças. Ou seja, a música teria também um efeito de condução.

Para Machado (1980, p. 25) “sonoplastia é o con-



junto de sons, musicais ou não, usados num espetáculo”. Desse modo, a sonoplastia pode ser usada para produzir inúmeros climas, podemos usar sons de chuva, barulhos de animais e outros efeitos mais, isso também é definido como sonoplastia.

Quanto a transmissão da peça ao público, além de depender de muita criatividade durante todo o processo, precisa ser bem organizada na hora da encenação. Para isso, todos que compõem o grupo de trabalho precisam estar cientes do que farão no dia do espetáculo, chegando pontualmente com relação ao horário combinado e realizando todas as tarefas pré-estabelecidas dias antes da apresentação. O professor- diretor precisa se certificar e conferir cada aluno-ator com seu figurino e maquiagem, além de verificar cenário e conferir com o pessoal da sonoplastia (parte técnica) se tudo está em ordem.

No dia da apresentação, o professor-diretor pode ser apenas suporte para emergências, cabendo ao protagonismo dos estudantes a realização do espetáculo.

Agora, pois, conheçamos um pouco mais sobre o



teatro, gênero dramático que envolve diversos elementos para compor uma interpretação.

## **O teatro enquanto gênero dramático**

Em grego, a palavra drama, outro nome dado ao teatro, significa ação.

Para Araújo (2012):

O teatro pode ser entendido como a ação de mimetizar, ou seja, de imitar ou representar o comportamento humano. Embora seja escrito com palavras, da mesma maneira com que escreve a literatura, o drama não é propriamente literatura. Por isso é chamado de literatura dramática. Mas, na verdade, o que faz com que o teatro seja teatro é a ação, ou aquilo que precisa ser representado, a fim de que as intenções do ator sejam realizadas em sua plenitude. (ARAÚJO, 2012, p. 181)

Logo, a peça teatral é uma obra escrita do gênero dramático. Esse texto é constituído por diálogos entre



personagens, que orientam as ações das mesmas, a fim de transmitir ao público um enredo no momento da encenação.

Araújo (2012, p. 184) define dramaturgia como sendo:

O conjunto dos elementos constitutivos da narrativa dramática: a criação – escrita – das personagens; a maneira – escrita como essas personagens se relacionam, que são as cenas; a maneira – escrita – como as cenas se sucedem, que é a estrutura. A reiteração da palavra “escrita” tem a intenção de grifar que o dramaturgo a escreveu. Criou, portanto, como um escritor: usou a língua para registrar num papel a peça teatral.

Após a criação escrita da peça, geralmente um diretor a escolhe e a organiza para “dá vida” a mesma, construindo então, a interpretação.

Para a realização desse feito, o diretor precisa de muitas pessoas, tanto na parte técnica – planejamento e concretização do espetáculo; quanto, e mais especialmente,



na parte da interpretação – ação dos atores para interpretar as personagens.

Araújo (2012) nos informa que:

O teatro, na sua abençoada antiguidade, não entrou na era da reprodutividade técnica – o que acabou contribuindo para o seu encantamento e fascínio: é feito ao vivo, por seres vivos, e destinado aos seres vivos; e o ser humano ainda não inventou nada mais fascinante do que o próprio ser humano – que é capaz de se reproduzir e se recriar, mas não de se inventar. (ARAÚJO, 2012, p. 190)

Desse modo, todas as apresentações teatrais se diferem uma da outra. Diferente de outras artes como o cinema e a telenovela, não há cortes ou novas tentativas na ação cênica, o que o ator faz no palco é ao vivo e não permite correção brusca. Caso ocorra algum desvio do proposto, a medida adotada pelo ator é o improvisado, buscando refazer a cena e retomar o enredo, algo muito rápido e complexo, que quando ocorre em conjunto com outros atores requer muita



sintonia, auxílio e compreensão.

O teatro se diferencia também de outras artes porque no trabalho do ator, no corpo, no rosto e no olhar há a expressão do indizível, ou seja, nenhuma expressão escrita, por mais bela e poética pode nos fazer sentir tão fortemente a emoção do outro sendo, interpretando, vivendo (ARAÚJO, 2012).

E para apreciarmos tamanha singularidade, a realização da arte teatral se dá de inúmeras maneiras, e em muitas destas o texto escrito é a base do espetáculo.

Nuñez e Pereira (1999) afirmam que:

Se a história do teatro consigna modos diferenciados de realização - conforme as épocas, seus criadores e as ideologias por eles veiculadas - um elemento constante se mantém, depositário dos materiais responsáveis pela multiplicidade de leitura e pela enorme variabilidade dos tipos de espetáculo: o texto. Este contém referências fundamentais, sem as quais a dinâmica entre todos os fatores, gerenciadores de encenação não se pode estabelecer. (NUÑEZ; PEREIRA, 1999, p. 70)



Assim sendo, o texto dramático é aquele escolhido para encenação, material fundamental para que tudo se organize em torno dele, e este traz em si elementos e pistas que conduzem toda a narrativa, ou seja, a construção da encenação.

Nesta pesquisa é conveniente citar a importância de ter o texto teatral escrito como base para a produção e organização da encenação, pelo referencial que é e também porque para crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, o contato com o código linguístico ajuda no aperfeiçoamento da alfabetização, orienta o letramento e encaminha o multiletramento.

Existe ainda nesse gênero, um elemento condutor – a rubrica, que auxilia e mostra pistas para formulação cênica, colaborando tanto com o professor-diretor, quanto com o aluno-ator. Caracteriza-se rubrica no teatro como sendo uma pequena anotação para orientar gestos ou movimentos dos atores durante o ato de representação da personagem.



Há rubrica de interpretação e de movimento, a de movimento, que está inserida no grupo das rubricas destinadas à direção cênica, está presente no texto escolhido e trabalhado por nós neste material.

Nuñez e Pereira (1999) justificam que o texto dramático requer do leitor habilidades para lidar com a rubrica, esse código próprio da enunciação dramática, pois auxilia esse leitor a fazer a montagem mental do mundo ali representado. Dessa maneira, a rubrica de movimento assessora nas indicações de interação entre as personagens e movimentação no espaço cênico para cada uma delas.

Haja vista também que é próprio do gênero dramático recrutar sistemas extra- verbais de significação para alcançar efeitos pretendidos. Para Nuñez e Pereira (1999, p. 73):

Esses sistemas, envolvendo cenário, iluminação, acessórios cênicos, efeitos acústicos, música, cores, figurinos, bem como todos os códigos necessários para a caracterização dos atores (indumentária, maquilagem, adereços, gestualida-



de, mímica, proxêmica, trabalhos com a voz...), se acoplam ao sistema linguístico, integrando o universo de signos (verbais e não-verbais) que caracteriza a dramaturgia.

Contudo, mesmo com esses sistemas interligados, conserva-se a subordinação ao texto dramático, que norteia a composição da interpretação.

Outro fator relevante na encenação teatral é tomar nota de que apenas a plateia é real, pois, segundo Araújo (2012):

O que acontece no palco é uma mentira, minuciosamente inventada, em que todos – diretor, atores, cenógrafo, figurinista, etc., – se esforçam para fazer crer que, mesmo sabendo que aquele verdadeiro não é real, suspende temporariamente as suas dúvidas e dá um voto de confiança, desde que aquilo que está sendo mostrado seja plausível e verossímil. (ARAÚJO, 2012, p. 177)

Após esse “acordo” fantástico entre personagens e



plateia se inicia a evolução da narrativa. Durante a trama as personagens sofrem mudanças, somando assim, informações que formam o enredo. Em razão de a construção clássica da narrativa apoiar-se numa personagem protagonista que deseja ou se projeta para algo (ARAÚJO, 2012).

Em se tratando da divisão de quase todas as peças, temos a seguinte estrutura: apresentação, desenvolvimento e desfecho. Na apresentação – o início da peça, é apontado o tema, esta de forma narrada ou percebida pelo expectador através de falas e ações da personagem. No desenvolvimento se dá um conflito ou alguns conflitos para manter a expectativa da narrativa, que logo terá um ponto decisivo, ou seja, a última impressão – o desfecho (ARAÚJO, 2012).

Todo esse encantamento “vivo” é composto por voz, gesto, movimento, entre outros elementos. Isto é, são modos que significam para formar um todo coerente e atraente, aspectos que abordaremos na seção seguinte ao tratarmos da multimodalidade.



# Capítulo 3

## O MANIFESTO DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS



Em 1996 dez pesquisadores, estes da Austrália, da Inglaterra e dos Estados Unidos, em um encontro acadêmico na pequena cidade de Nova Londres (EUA), realizaram o Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos: foi a consolidação de debates iniciados por eles em 1994.

Tudo começou com os primeiros debates de 1994, ocorreram outras discussões sobre o esboço do projeto, foi elaborado um documento final e apresentado na 4ª Conferência Internacional de Pesquisadores em Redes de Letramento e Educação, em Townsville na Áustria em 1995 por alguns representantes do GNL em um segundo encontro (GNL, 2000 [1996]).

O grupo ainda se encontrou em 1996 pela terceira vez, na Conferência de Domínio de Letramento, organizado por Gunter Kress no Instituto de Educação da Universidade de Londres; e em mais três momentos durante o encontro de Nova Londres, realizando um esboço para o artigo-manifesto, acarretando no compromisso de retornarem aos seus países para disseminarem as ideias advindas de suas discussões (OLIVEIRA, 2019).



O resultado do encontro do Grupo Nova Londres foi o paper *Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais* (1996), publicado na edição de verão de 1996 da *Harvard Educational Review*.

Segundo Pinheiro (2016), a proposta do Manifesto foi criada voltada para os estudos semióticos dos textos, envolvendo diferentes formas de produção, veiculação e consumo, sendo expandido o conhecimento que existe sobre letramentos.

Em 1997, na 6ª Conferência Internacional de Pesquisadores em Redes de Letramento e Educação, o GNL se reuniu para finalizar o livro *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*, organizado por Cope e Kalantzis, sendo apresentado como um manifesto pragmático (GNL, 2000 [1996]).

Para o GNL (2000, [1996] p. 8), o livro tem 2 grandes objetivos: 1º) apresentar uma panorâmica da Pedagogia do Letramento, considerando o contexto atual de aprendizagem; 2º) colocar as ideias de Multiletramentos no currículo.

No material os estudiosos discutem a ideia dos



múltiplos modos de representação de significados e de comunicação, considerando a virada do milênio com os impactos das mídias tecnológicas e os efeitos oriundos da globalização cultural (OLIVEIRA, 2019).

Rojo (2012) anuncia que:

Nesse manifesto, o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar o seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) sobre os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devidos às novas TICS, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizado pela ignorância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade. (ROJO, 2012, p. 12)

A proposta, portanto, foi denominar Pedagogia dos Multiletramentos a uma visão pedagógica em construção que procure atender às novas demandas sociais e culturais, defendendo um ensino voltado para projetos que conside-



rem essa diversidade e deem visibilidade as três dimensões do sujeito: pessoal, profissional e como atuante cívico.

Rojo (2012, p. 13) explica os dois motivos para o porquê do termo Multiletramento, criado pelo GNL: “para abranger esses dois “multi” – a multiculturalidade características das sociedades globalizadas, e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa.

Já o argumento para o termo Multiletramentos, tem-se um embasamento em duas perspectivas: 1) a multiplicidade dos canais de comunicação e de mídias – que diz respeito às tecnologias emergentes e as cinco áreas de construções de significados; 2) diversidade cultural e linguística – relacionadas à integração de diferentes línguas e estilos culturais, tanto locais quanto globais (GNL, 2000 [1996]; ROJO, 2012; OLIVEIRA, 2019). É na primeira perspectiva que nosso trabalho se pauta.

Para o GNL (2000 [1996], p. 5) o termo Multiletramento compreende uma abordagem mais ampla de linguagem, do que apenas concentrada num único sistema lin-

guístico fechado. Assim, discutiremos sobre como se dá os novos letramentos na escola e na sociedade contemporânea, que é um letramento de caráter multimodal, visto que num texto, ao lermos de forma dramatizada e performática, que é o nosso desejo realizar com os estudantes, perceberemos as cinco áreas de construção de significados se realizando mutuamente.

Essas áreas são propostas pelo Grupo Nova Londres: 1- Modo Linguístico (texto, leitura); 2- Modo Auditivo (fala, escuta, música); 3- Modo Visual (imagens, perspectivas); 4- Modo Gestual (movimentos corporais e faciais); 5- Modo Espacial (ambiente, localização) (GNL, 2000 [1996]; OLIVEIRA, 2019).

Para percepção desses modos de significados ocorrendo nas mais variadas linguagens, o termo Multiletramentos requer um novo tipo de pedagogia, na qual a linguagem humana, em qualquer um dos eixos, e outros modos de significação são discursos representacionais, constantemente sendo construídos e refeitos pelos seus usuários conforme seus propósitos culturais (GNL, 2000 [1996]).



Então as mudanças na prática pedagógica e particularmente no contexto do letramento tem sido considerando contextos sociais, diferentes formas de registros e modalidades de linguagens (GNL, 2000 [1996]).

Portanto, profissionais da educação, especialmente professores, precisam agir de forma interativa para associar o letramento, que se debruça especialmente sob o modo linguístico, a todas as possibilidades de se observar o texto pelo viés da multimodalidade.

Para tal fim, Coscarelli e Kersch (2016) sugerem que esse trabalho seja introduzido na escola, sendo experimentadas práticas multiletradas, com a intenção de formar sujeitos ativos, capazes de desenvolver formas de pensamento complexas, criativas e colaborativas diante de diversas situações, a fim de despertar, nesses sujeitos, uma visão transformadora do mundo.

Logo, o Multiletramento sendo encaminhado nos primeiros anos de escolarização dos estudantes pode auxiliar na percepção e produção de significados nos textos e através dos textos desde muito cedo.



Para isso, já em 1996, o Grupo Nova Londres frisava que era preciso uma preparação para entender as formas representacionais, ou seja, entender os significados, como exemplo: as imagens associadas à escrita.

É necessário, em especial na arte teatral, quando o texto é apenas escrito, considerar as diferentes imagens mentais que os sujeitos criam para o mundo ali descrito. Além do sentido geral da associação de ambas as representações, textos escrito e ilustrações.

Coscarelli e Kersch (2016) acentuam que nos deparamos constantemente com a circulação de textos multimodais na sociedade, então é preciso refletir sobre a leitura desses textos pelo viés de sua composição e do discurso que se forma em sua criação e circulação. Faz-se então, emergencial o trabalho com a multimodalidade desde os primeiros anos do Ensino Fundamental.

É oportuno citar que a BNCC (BRASIL, 2018) já trata da necessidade de se trabalhar a multimodalidade na escola. Por essa razão, ancorar-se numa pedagogia eficaz é um caminho para atender essas exigências do ensino.



Trataremos, a seguir, da Pedagogia dos Multiletramentos e esta será exibida em sua teoria e prática.

## **Pedagogia dos Multiletramentos: uma abordagem teórica e prática**

É proposto pelos documentos oficiais que regem o ensino, dentre eles a BNCC (BRASIL, 2018), que sejam realizados trabalhos intensos de leitura a partir do 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, que os professores após alfabetizarem os estudantes ao final do 2º ano, ao iniciarem o 3º ano persigam a ideia de letrar esses alunos. Porém, Dionisio (2011), anuncia que:

A noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade. Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de lingua-

gens. (DIONISIO, 2011, p.131)

Assim, é necessário que o professor vá além do letramento em que se considera apenas a leitura e a escrita, utilizando-se de recursos que mobilizem a compreensão e a ação através de outras linguagens, propondo então, o multiletramento dos estudantes.

Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 34) reforçam que “as práticas de letramento não se restringem mais ao sistema linguístico, já que o letramento é um processo social que permeia nossas rotinas diárias numa sociedade extremamente semiotizada”, cabendo ao professor orientar as mais variadas constituições de significados dentro da proposta de multiletrar.

Coscarelli e Kersch (2016) ainda afirmam:

O exame cuidadoso de textos multimodais cria oportunidades para os professores mostrarem aos alunos que há um propósito comunicativo na associação da linguagem verbal à não verbal. Para isso, são necessários saberes metodológicos e teóri-



cos que possam contribuir com instrumentos que levem a uma leitura profunda e crítica. (COSCARELLI; KERSCH, 2016, p. 18)

Daí a necessidade de se pensar em metodologias para o ensino, afim de atingir os novos alunos através dessas novas práticas que serão adotadas pelos professores.

Uma dessa metodologias é a Pedagogia dos Multiletramentos, criada pelo Grupo Nova Londres. Porém, quando se pretende trabalhar com a metodologia descrita, importa compreender que existe uma relação entre “o quê” e o “como”, termos próprios dessa teoria. O “o quê” se refere ao conceito de design e o “como” aponta para a proposta em suas quatro fases.

Segundo o GNL (2000 [1996]), “o quê” diz respeito a todo o processo de design. É a ideia de que o estudante deve reconhecer e usar os “designs disponíveis” de várias modalidades materiais/ simbólicas para planejar, construir, e criticamente replanejar e reconstruir suas identidades, oportunidades e futuros, como cidadãos globais de um



mundo complexo e crescentemente conectado (PINHEIRO, 2016).

Dessa maneira, o Grupo Nova Londres propõe um trabalho de Multiletramentos baseado no conceito de Design. Entretanto, esse é um novo conceito para design, em que projetar transforma o conhecimento produzido em novas construções, ou seja, em outras representações da realidade ali apontada. Dado que a transformação sempre realiza novos usos dos recursos antigos dos Designs Disponíveis, rearticulando-os e recombinação-os (COPE; KALANTZIS, 2000b).

No teatro isso significa compreender o texto escrito e aplicar na encenação a interpretação construída pelo grupo, ou seja, os estudantes se transformam em construtores de significados.

O resultado do Design (redesign) – que se torna o desfecho do projeto, é um novo significado, algo através do qual os criadores de significado se refazem (GNL, 2000). Nesse ato reflexivo não só o trabalho com o texto sofre mudanças, acontece também um impacto que ocasiona trans-

formação no grupo como um todo e de cada sujeito individualmente.

Para tal construção, há uma interrelação complexa dos diferentes modos de significados, por isso é tão importante a realização de leituras atentas e reflexivas do material trabalhado.

Em relação ao “como” dos Multiletramentos, Píneiro (2016) esclarece:

Pode-se dizer que, embora o GNL aponte que a prática situada envolve experiências e interesses dos alunos, estes são mobilizados para entender de que formas os textos trabalham para estruturar significados, intenções e possibilidades presentes em diversos contextos sociais, buscando, de alguma forma fazer simulações de seus contextos locais e sua relação com o mundo do trabalho ou com situações que ocorrem em espaços públicos. (PINHEIRO, 2016, p. 528)

Em outras palavras, a Pedagogia dos Multiletramentos propõe então, que professores e estudantes sejam



participantes ativos nessas mudanças sociais, podendo ser designers (construtores) de futuros sociais, ou seja, professores e alunos assumem a função de designers de significados (conhecimentos) com o propósito de realizarem uma reflexão profunda e crítica durante essas construções que não ficam só no trabalho escolar, pois produzem impactos em suas vidas, e essas mudanças passam a serem percebidas em outros campos sociais.

Esse processo ocorre em quatro fases: Prática Situada, Instrução Aberta, Enquadramento Crítico e Prática Transformadora (GNL, 2000), que é o “como” dessa pedagogia.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 70):

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital não contribui somente para uma participação mais efetiva e crítica das práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/ das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denomi-

nar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade.

Assim sendo, é bastante oportuno criar ambientes e estimular os estudantes desde muito cedo para desenvolver essa aptidão pela criatividade, oportunizando a ação inovadora de sujeitos encorajados a tratar com o texto de forma ousada, dispostos a avançar e desbravar suas possibilidades, tendo experiências e adquirindo novas habilidades através da linguagem.

Dionisio, Vasconcelos e Souza (2014, p. 41) explicam que “nossa história de indivíduos multiletrados começa com a nossa inserção neste universo em que o sistema linguístico é apenas um dos modos de constituição dos textos que materializam as nossas ações sociais”. Portanto, enquanto sujeitos críticos, podemos interagir por meio das mais variadas linguagens, compreendendo e produzindo sentidos.

Por conseguinte, com o gênero peça teatral, desejamos investir da seguinte maneira para desenvolver o Multiletramento dos estudantes: o Modo Linguístico, composto pelo texto e leitura deste, será a base para a leitura dramatizada.

No Modo Auditivo, a fala e a escuta são exercícios essenciais tanto para a pessoa que lê ou encena, quanto para os demais indivíduos que fazem parte da vivência, pois, para que se alcance os efeitos intencionados será necessário saber os momentos de cada pessoa falar e também de ouvir.

Silva e Reis (2013) reforçam que:

Para tanto, torna-se necessário que tanto o professor- diretor, quanto o aluno-ator percebam o lugar das personagens no desenrolar da história, para que sejam assumidas devidamente o tom e a postura da voz, tornando visível o sentido do texto e vivas as palavras que o compõem. (SILVA; REIS, 2013, p. 94)

Já a música, como em muitas peças e musicais, faz parte da cena como efeito e elemento especial.



Em se tratando do Modo Visual, a produção de cenários situará e facilitará a ação do aluno-ator. Tratando desse aspecto, Kress e Van Leeuwen (1996 [2006]) destacam que:

Por meio de certos aspectos da imagem, conhecidos como marcadores de modalidade, representamos visualmente lugares e coisas como se elas fossem reais, como se elas realmente existissem de um modo, ou como se elas não existissem – como se elas fossem imaginárias, fantasias, etc. (KRESS; VAN LEUWEN, 1996 [2006], p.156)

Com base nisso, na peça que trabalharemos existirá a criação do cenário através de imagens fantasiosas, mas de um modo de representatividade que conduz a veracidade do mundo ali criado, tanto para as personagens que vivificarão a cena, quanto para os espectadores que apreciarão toda a vivência.

No Modo Gestual, o corpo corrobora com a voz trazendo vida aos sentidos estabelecidos no texto, de modo

que os movimentos irão sinalizar e vivificar cada gesto, interação e ação do enredo. Araújo (2012, p. 188) retrata que “personagens se ocultam nas falas, nos silêncios, nas percepções, ou seja, elas se desvelam nas intenções e nas ações”. À vista disso, exercitar os gestos durante os ensaios fará com que cada personagem se componha de intenções e ações que se tornarão convincentes no momento da encenação teatral.

E por fim, no Modo Espacial, o espaço cênico é o lugar ideal, escolhido e organizado para a trama acontecer, com todos os detalhes de ocupação e movimentação. Do Carmo (2016, p. 98) apresenta o movimento como “recurso que dá coesão ao texto, sendo responsável pela atualização da narrativa, presentificando e dinamizando cada uma das partes da encenação”, conduzindo-as para a construção do todo.

Tudo isso, ao se realizarem conjuntamente faz o estudante compreender, criar e refletir criticamente durante a recepção e a produção de significados. Isso envolve letramentos críticos, e a escola precisa atuar na transformação



do alunado em analistas críticos (ROJO, 2012).

Para realização desse percurso será adotada a metodologia proposta na Pedagogia dos Multiletramentos que envolve quatro fatores que contribuem para que ocorra uma leitura profunda e crítica, segundo o GNL (2000 [1996], p. 31):

1. Prática Situada – projeto didático de imersão em práticas e experiências;
2. Instrução Aberta – análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas nos processos de recepção e produção;
3. Enquadramento Crítico – interpretação dos contextos de produção e circulação dos Designs Disponíveis;
4. Prática Transformadora – distribuição como última instância do percurso. Transferência da prática de construir significados para outros contextos e ambientes culturais, além da escola.



Entendemos ainda Prática Situada como um envolvimento dos estudantes em ambientes pedagógicos significativos onde os aprendizes são capazes de desenvolver diversas funções baseadas nos conhecimentos prévios, e a imersão nessas atividades é guiada pelo professor para que ocorra um aprofundamento nos campos de atuação e criticidade.

Sobre à prática, se executa a Instrução Aberta, ou seja, um trabalho sistemático e consciente dessas práticas vivenciadas em seus processos de recepção e produção (ROJO, 2012; OLIVEIRA, 2019). É válido citar que a Instrução Aberta trata de atividades orientadas pelo professor que envolvem tanto o conhecimento prévio dos estudantes, quanto aqueles específicos apresentados em sala de aula pelo docente, para assim desenvolver uma construção crítica sobre o que se está aprendendo.

Tudo isso se manifesta no Enquadramento Crítico que visa interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção de designs e enunciados (ROJO, 2012).



Nessa fase, percebe-se o crescimento dos domínios das práticas e conhecimentos, a consciência do conhecido em relação aos diversos contextos: social, cultural, ideológico, entre outros (GNL, 2000 [1996]).

Visando assim, como instância última, a produção de uma Prática Transformadora, de produção/ distribuição (redesign) (ROJO (2012).

Algo crucial é sempre retornar para a Prática Situada, após todas as fases, com um novo status de conhecimento, utilizando-se de uma prática mais amadurecida.

A incorporação dos Multiletramentos nos currículos aponta para a pluralidade de culturas e a diversidade de linguagens, que visa a produção de práticas transformadoras pelo viés da educação, cuja mudança é refletida em toda a sociedade (CANI; COSCARELLI, 2013).

A escola no século XXI precisa atentar e adotar o ensino de práticas que encaminham o multiletramento para melhores resultados nos contextos educacional e social. Uma vez que lidar com letramentos abre espaço para uma participação mais ampla, oportunizando a atuação dos alu-



nos em diferentes gêneros textuais, culturas e contextos socioeconômicos que vão levá-los a refletir sobre a sociedade e as possibilidades de intervenção dos sujeitos nela (CANI; COSCARELLI, 2013).

Entretanto o GNL (2000 [1996], p. 36) enfatiza ainda as singularidades como um fator que surgirá preponderante nas relações inter e extra grupos, permitindo-nos desenvolver as diferenças existentes, como também novos conhecimentos e habilidades. Observa-se claramente esse fator no trabalho com a encenação teatral na escola, alguns alunos optam por estarem atuando ativamente na encenação e outros preferem organizar tudo para que a encenação aconteça, isso se traduz em diversidade, sensibilidade e cooperação.

Contudo, tanto durante a leitura dramatizada, quanto na encenação teatral, todos os estudantes podem perceber o fenômeno da multimodalidade, ou seja, em suas ações é possível compreender diversos sentidos estabelecidos no uso das linguagens. A respeito desse fenômeno, o multimodal, abordaremos, a seguir, alguns de seus aspectos



e como acontece seu ensino na escola.

## **Multimodalidade: considerações para o ensino**

A BNCC (BRASIL, 2018, p. 67) sugere que no trabalho com o texto haja o desenvolvimento de habilidades quanto ao uso significativo das linguagens em atividades de leitura em várias semioses. Isso significa observar o texto na íntegra, considerando os níveis de multimodalidade de cada material.

Essa necessidade se dá porque estamos inseridos numa sociedade constituída por multimodalidade, em que palavras, imagens, cores, músicas, movimentos variados, estruturam-se formando um grande mosaico semiótico (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013). E considerando que a experiência representacional de nosso cotidiano é essencialmente multimodal, faz-se urgente implementar o conceito de multimodalidade na aprendizagem (COPE; KALANTZIS, 2009a, p. 101-102).

Rojo (2012) reforça afirmando:



É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. (ROJO, 2012, p. 19)

Dessa maneira, encontramos na peça teatral a manifestação de variadas linguagens e nossos alunos ao analisarem, compreenderem e produzirem significados, poderão, em seguida, atentar com desenvoltura para outros gêneros textuais, com maior ou menor grau de multimodalidade.

Para Marcuschi (2008, p. 80) “o texto é construído numa orientação de multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não- linguísticos no seu processamento”, embasando Oliveira (2019) ao afirmar que os textos são constituídos por diversas linguagens e toda construção de significados é multimodal.

Assim, torna-se urgente adotarmos um olhar mais



sensível e consciente para com os aspectos multimodais que compõem os textos que circulam em sociedade.

Dionísio e Vasconcelos (2013) esclarecem que:

As linguagens empregadas neste processo vão depender dos suportes dos textos, pois é justamente no texto onde os modos (imagens, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulo, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodias etc.) são realizados. (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013, p. 20)

Dessa forma, cada gênero textual, tem em sua composição, elementos multimodais. Entre eles: a letra, o gesto, o movimento, a música, a imagem, entre outros.

Dionísio (2011) declara que:

Se as ações sociais são fenômenos multimodais, conseqüentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entona-



ções, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc. (DIONÍSIO, 2011, p. 133)

Em relação à peça teatral ou na encenação de uma de suas cenas, pode ocorrer simultaneamente a fala, o gesto, o movimento e muitas outras manifestações que significam.

Dessa feita, tratar de multimodalidade no ensino tornou-se crucial e Oliveira (2019) destaca esse fato afirmando que dos 10 participantes do grupo originário de Nova Londres, 6 deles se dedicaram ou fizeram referências à multimodalidade, destacando alguns aspectos:

1. Bill Cope - considerando a experiência representacional no nosso cotidiano que é essencialmente multimodal, por isso se faz necessário implantar o conceito de multimodalidade na aprendizagem;
2. Mary Kalantzis - reforçando a multimodalidade integrando textos, imagens, sons, espaços,



- toques e gestos nos processos de interação;
3. Gunther Kress - defendendo a tese de que as crianças são naturalmente multimodais na forma como se comunicam e representam o mundo;
  4. Allan Luke - informando como jovens e adultos que vivem nas zonas urbanas são circundados por imagens visuais e textos de todas as modalidades;
  5. Norman Fairclough - apresentando a relevância do modo visual de significação e não apenas o linguístico.
  6. James Gee - considerando que significado e conhecimento são construídos através de várias modalidades, não apenas palavras.

Dentre estes, merecem destaque as contribuições de Kress. Ele, inclusive, se associou com Van Leuween, e juntos apresentaram várias pesquisas e resultados bem-sucedidos sobre a multimodalidade, afirmando que:

- toda comunicação é sempre multimodal;
- e que cada cultura privilegia um dos modos disponíveis para a representação de significados (OLIVEIRA, 2019).

No tocante a representação no campo da multimodalidade, a imagem tem um destaque especial, e muito próximo a ela tomamos nota também dos gestos e movimentos.

Para Coscarelli e Kersch (2016):

Na era multimodal, o conceito de design é fundamental para uma prática reflexiva e produtiva. É preciso que os alunos percebam as várias informações, valores e ideologias que são transmitidas pelas imagens e pelos recursos não verbais presentes nos textos para agir criticamente sobre eles. (COSCARELLI; KERSCH, 2016, p.24)

Nesse sentido é preciso compreender que os textos são constituídos por meio de diferentes modos de linguagens sem a necessidade de um olhar isolado para cada um



deles, pois há um arranjo entre palavras e imagens, cujo resultado é a materialização de sentidos através de múltiplas articulações (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001).

E se nos deparamos insistentemente com a circulação de textos multimodais na sociedade, é preciso refletir sobre a leitura desses textos pelo viés da sua composição e do discurso que se forma em sua criação e circulação (CANI; COSCARELLI, 2016).

Na peça teatral, a imagem está presente significativamente na composição do cenário; usos de adereços e figurinos; movimentos e gestos realizados em cena – elementos que se atrelam para representar o texto trabalhado; como também em algumas ilustrações do próprio livro paradidático que contém a peça.

Dionísio (2011, p. 132) explica que “na sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual”. Ela ainda esclarece que não há supremacia nem da palavra, nem da imagem, existe apenas uma harmonização visual estabelecida entre ambos, se for o



objetivo do que se deseja alcançar em alguma representação ou composição de significados.

Diversos aspectos estão envolvidos no complexo processo que é a capacidade humana visuoverbal. Porém, estudantes aprendem melhor a partir de uma explanação quando esta é através de palavras e imagens (MAYER, 2001). Há um destaque para o período do Ensino Fundamental Anos Iniciais especialmente, uma vez que para a criança a imagem além de informar, encanta, desperta a criatividade e a imaginação.

Os modos de representação do conhecimento e a experimentação de arranjos visuais têm como fontes de produtividade os meios de comunicação de massa escritos e a literatura (DIONISIO, 2011).

Logo, a peça teatral é um gênero textual favorável para a junção entre o verbal e o visual, e esta faz parte do campo literário. Esse dado se reafirma quando atentamos para a BNCC (BRASIL, 2018) que traz no campo artístico-literário a orientação do trabalho com a multimodalidade através da peça de teatro logo nos primeiros anos iniciais do



Ensino Fundamental.

Dessa feita, reconhecemos que a leitura sinaliza diversas formas de se viver através das linguagens e de conviver com as multissemos da nossa sociedade multiletrada (DIONISIO; VASCONCELOS; SOUZA, 2014). E hoje em dia, cada vez mais a sociedade se depara com diversos gêneros multimodais, sendo convocada para não apenas compreendê-los, mas interagir com eles e através deles.

A fim de colaborar com a sociedade nesse novo olhar para o texto, a BNCC (BRASIL, 2018) aponta para um conceito mais amplo de leitura, que não privilegia somente o texto escrito, mas também as imagens estáticas (foto, pintura, cartaz, cenário) ou o movimento (vídeos, encenações de teatro), e o som (música, sonoplastia). Isto é, ela traz propostas que estimulam o ensino da multimodalidade em sala de aula.

Se o professor guiar as atividades de forma a dar cor, movimento, textura e dinamismo aos textos, certamente estará fomentando estratégias cognitivas que possibilitarão aos aprendizes perceberem “a vida” dos gêneros

textuais, favorecendo assim a construção do conhecimento (DIONISIO, 2011).

Assim sendo,

É no texto, materialidade dos gêneros, onde os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulo, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc.) são realizados. O que faz com que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos. (DIONISIO; VASCONCELOS; SOUZA, 2014)

À vista disto, demos “vida” ao gênero peça de teatro para que possamos observar, compreender e produzir significados junto aos nossos alunos, oportunizando, através desse gênero, um contato mais consciente com a multimodalidade, a fim de ampliar as competências leitoras, incentivar a realização de leituras críticas e encaminhar o multiletramento das nossas crianças.

A próxima seção trata de uma metodologia para a realização desses intentos.



# Capítulo 4

## METODOLOGIA



Mediante nossa prática em sala de aula com o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, atrelada aos estudos teóricos que nos deram condições de formular esta pesquisa interventiva, apontaremos então, uma metodologia e todo o seu percurso.

Assim sendo, a metodologia desta pesquisa é qualitativa, e segundo André e Lüdke (1986) para se tornar um instrumento de validação científica a pesquisa qualitativa precisa ser sistemática, havendo, um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do pesquisador. O principal instrumento da investigação, o observador, pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado (ANDRÉ; LÜDKE, 1986).

Nessa busca são determinantes as ações do professor, tratado na nossa pesquisa como professor-diretor, sujeito que orienta o trabalho de leitura do texto teatral, observa o desenvolvimento dos participantes da pesquisa e interpreta os acontecimentos através das lentes teóricas adotadas.

O aluno-ator, como definimos cada estudante que



aceitou se envolver com o texto teatral e a criação de significados nas leituras propostas, passa a fazer parte do trabalho reflexivo com o texto, sendo agente ativo do grupo-controle. Nessa atuação coletiva, encontramos-nos na pesquisa-ação que, para Thiollent:

(...) é um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p.14)

Desse modo, todos os envolvidos na pesquisa estarão em ação para que os objetivos traçados sejam alcançados durante o processo. Reforçamos que neste tipo de trabalho o investigador também está inserido no campo da pesquisa, este atua, propõe práticas e analisa resultados.

Thiollent (1986) assegura que:

Do ponto de vista científico, a pes-



quisa-ação é uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social aplicada sem os excessos da postura convencional ao nível da observação, processo de dados, experimentação, etc. Com ela se introduz uma maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta. (THIOLLENT, 1986, p. 24)

Com isso, é possível que o pesquisador crie condições para combinar técnicas apropriadas que atendam aos objetivos da pesquisa, utilizando-se de uma ação criativa e reflexiva. Na pesquisa-ação há também o importante papel da teoria, que consiste em gerar ideias, hipóteses ou diretrizes para orientar a pesquisa e as interpretações do analista (THIOLLENT, 1986).

Thiollent (1986, p. 31) apresenta ainda a abordagem de pesquisa-ação tendo também características que são próprias aos processos argumentativos, mostrando que em meio a investigação há situações de discussões (diálogos) entre pesquisadores e participantes. Dessa forma, através



da interação entre professor e alunos ocorrerá todo o percurso da pesquisa, sendo valorizada a participação e colaboração de cada integrante do grupo. Nesse processo o professor- diretor instiga todos os estudantes a interagirem e colaborarem em todas as atividades propostas durante todas as fases da pesquisa.

Para que houvesse a realização deste trabalho foi aplicado aos pais e a gestora da escola o termo de autorização - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (ANEXOS B e C), a fim de que os pais dos alunos e a gestão escolar dessem permissão para a realização da pesquisa e ficassem cientes quanto as atividades que seriam realizadas com os estudantes, como também para que pudéssemos utilizar as imagens das crianças contidas em fotos e vídeo para fins acadêmico-científicos.

Conheçamos então, nosso campo de atuação e peculiaridades relevantes a seu respeito.

## **Espaço escolar e participantes da pesquisa**

Embasados em conhecimentos teóricos, aplicamos no campo de pesquisa uma proposta didática. Este campo é uma escola municipal da rede de ensino de Brejo da Madre de Deus, no distrito de São Domingos, em que os estudantes têm diversas dificuldades em leitura e em muitos casos chegam a concluir o processo de alfabetização apenas no 3º ano do Ensino Fundamental, porém, segundo a BNCC (BRASIL, 2018), a alfabetização deve ser concluída ao final do 2º ano, e no 3º ano o estudante precisa se mostrar letrado. Para tanto, através do trabalho com o texto teatral é possível não apenas letrar ao final do 3º ano, mas conduzir esses alunos ao Multiletramento.

No que se refere a quantitativo de estudantes da turma escolhida para o trabalho, contamos com 30 alunos com idade entre 8 e 15 anos. Todavia nosso grupo-controle foi composto por 11 estudantes que se dispuseram a participar ativamente realizando as atividades direcionadas por nós com o texto teatral. A turma tinha suas aulas no turno

matutino das 7h30min às 12h.

No decorrer do trabalho, os demais alunos da turma foram se envolvendo no apoio para concretizar a encenação teatral, ou seja, foram se disponibilizando gradativamente para a realização dos trabalhos da parte técnica. Confirmamos abaixo um registro de todos os estudantes do Grupo- controle.

Figura 1- Grupo- controle



Fonte: Da pesquisadora

A foto acima mostra todos os estudantes que acei-

taram formar o grupo-controle. Nesse momento estavam realizando uma leitura silenciosa do texto explorado por nós.

Em relação a escola São Domingos, esta foi fundada no ano de 1945, uma instituição que atualmente é composta por 1.350 alunos distribuídos nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), nas etapas de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Seu quadro de funcionários é constituído por 100 pessoas, nas funções de diretor, diretor adjunto, coordenador, secretária, assistente administrativo, inspetor, professor, serviço gerais, porteiro e merendeira.

Em sua estrutura, a escola se apresenta assim: salas de aula, sala de gestores e coordenadores, sala dos professores, secretaria, quadra de esportes, almoxarifado, banheiros para servidores e estudantes (feminino e masculino) e cozinha. Nos recursos tecnológicos, encontramos: datashow, caixa de som, televisão, aparelho de DVD e microfone.

Em se tratando do perfil dos participantes da pesquisa, em sua maioria moram próximo à escola, que se loca-



liza no centro do distrito. Quanto à situação socioeconômica-demográfica-cultural dos alunos, muitas famílias vivem de trabalhos no setor de confecção de roupas, serviços oriundos da cidade que fica ao lado do distrito – Santa Cruz do Capibaribe; outras famílias têm dependência apenas do programa Bolsa-Família.

### **Construção da proposta didática**

Para a efetivação desta proposta, adotamos a metodologia da Pedagogia dos Multiletramentos, esta envolve quatro fatores que contribuem para que ocorra uma leitura profunda e crítica, segundo o GNL (2000, p. 31):

- 1. Prática Situada** – projeto didático de imersão em práticas e experiências; nesse caso é o convite ao alunado para encenar uma parte de um texto teatral, partindo da leitura dramatizada.
- 2. Instrução Aberta** – análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas nos proces-



sos de recepção e produção; nessa fase, ocorre a instrução dos estudantes, exploração do texto em sua composição de significados e estrutura do gênero, como também a reflexão sobre os elementos do teatro e seus empregos para compor a encenação.

3. **Enquadramento Crítico** – interpretação dos contextos de produção e circulação dos Designs Disponíveis; momento de composição da interpretação, e reflexão do grupo sobre esse material após a montagem, levando em consideração os sentidos recebidos/ analisados/ estabelecidos pelos sujeitos durante o processo.
4. **Prática Transformadora** – distribuição como última instância do percurso; transferência da prática de construir significados para outros contextos e ambientes culturais, ocasião em que se apresenta a interpretação, ou seja, há a encenação do texto teatral com todos os elementos do teatro para um público, nesse caso,



o escolar. Após à apresentação, o grupo pode retomar o espaço da discussão sobre o que já foi realizado e traçar novas metas durante essa reflexão crítica, focando na formação do sujeito, além de analisar as possibilidades de investimento em futuras produções/ distribuições/ compartilhamentos.

Esta proposta realizada em quatro momentos como aponta a Pedagogia dos Multiletramentos é um trabalho com leitura tendo a intenção de encaminhar o multiletramento dos estudantes já alfabetizados, mas ainda com algumas dificuldades de compreensão e que necessitam entender a função social do texto, além de suas ações sobre ele, enquanto sujeitos críticos. Afinal, a leitura como prática social é um instrumento de ação no mundo (KERSCH; RABELLO, 2016).

Escolhemos então, a peça teatral: A fada que tinha ideias, de Fernanda Lopes de Almeida, com as ilustrações feitas por André Neves, da Editora Projeto (2016). O livro



tem uma roupagem fantasiosa e chamou a atenção dos estudantes. Dividido em 23 cenas, bastante ilustrado e sugestivo para a encenação, o mesmo favorece também a reflexão na produção da interpretação das cenas através das composições imagéticas e rubricas de movimento.

A escolha se deu pelo conteúdo do enredo, pois, durante toda a história a protagonista provoca situações e estimula as outras personagens a refletirem e ousarem, esse fato colaborou com a nossa pretensão que é despertar a criticidade e ação dos estudantes enquanto sujeitos ativos no mundo.

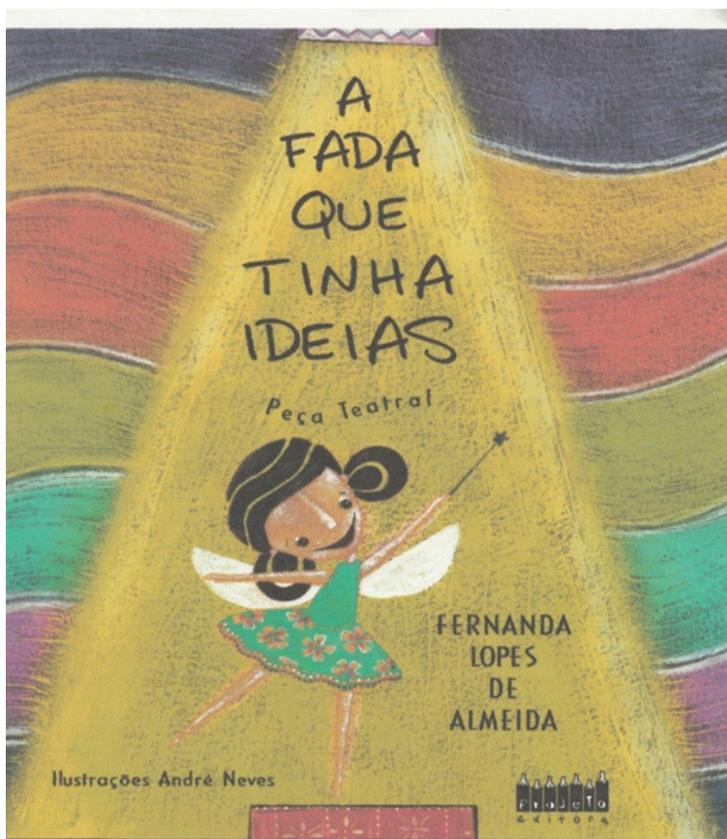
Esta peça teatral adotada para ser trabalhada nesta intervenção escolar foi escolhida por nós. Enfatizamos ainda que a pesquisa foi árdua, em razão de no nosso país o acervo de livros com o gênero peça teatral, em especial para crianças, ser bastante resumido, fato que leva muitos professores a adaptarem textos de outros gêneros, especialmente contos, para terem condição de vivenciarem o teatro em sala de aula. Por isso, não foi fácil encontrar o material adotado, tanto pela escassez do gênero, quanto pelo nível de



complexidade para estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental.

A seguir, observaremos a capa do livro A fada que tinha ideias.

Figura 2: Capa do livro A fada que tinha ideias



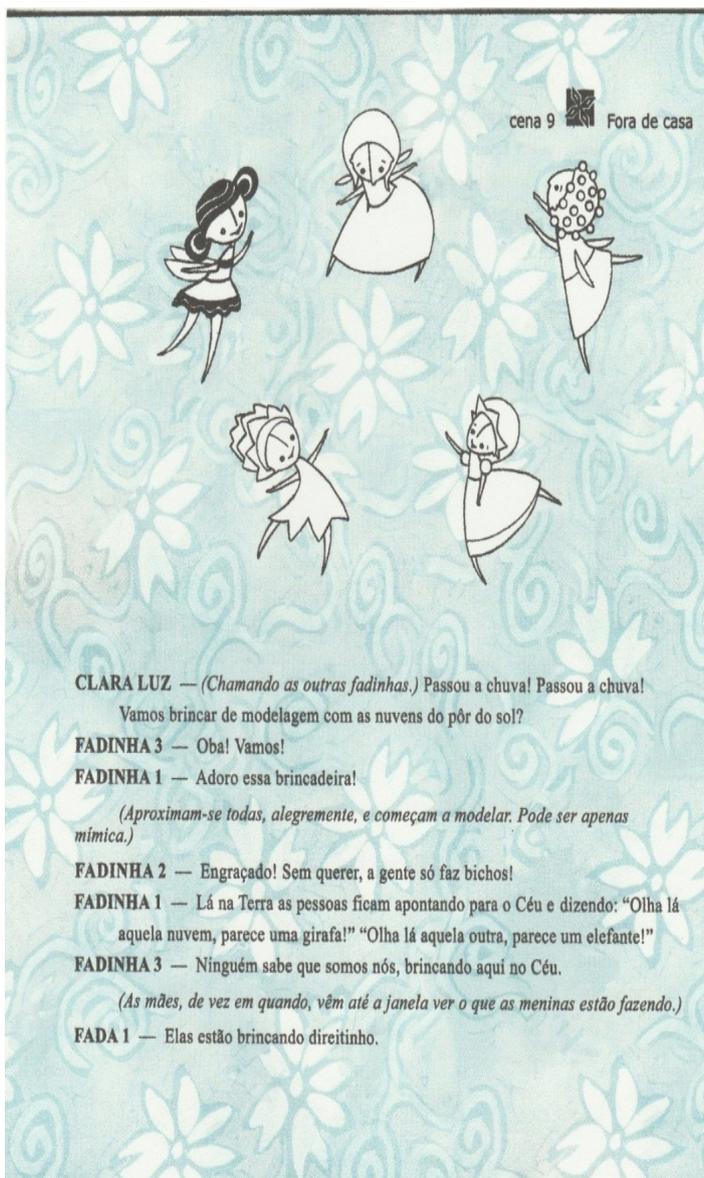
Fonte: Almeida (2016)

Durante a leitura do material, observamos que não seria possível o livro ser todo dramatizado, devido a vários fatores, entre eles o tempo da pesquisa. Dessa forma, foi escolhida a cena 9 do material, que está contida entre as páginas 26 e 27 da peça de teatro.

Confirmamos também, as duas páginas que compõem a cena 9 da peça trabalhada.



Figura 3: Primeira parte da cena 9 da peça teatral A fada que tinha ideias



Fonte: Almeida (2016)

Figura 4: Segunda parte da cena 9 da peça teatral A fada que tinha ideias

FADINHA 1 — Olhem! O Vento fez o meu cavalinho correr!  
FADINHA 2 — Também quero que a minha girafa corra!  
FADINHA 3 — Vento! Vento! Sobre no meu camelo!  
FADINHA 2 — Foi embora! Que pena! Eu queria tanto!  
CLARA LUZ — Sei de uma mágica para fazer todos esses bichos correrem.  
FADINHA 1 — Conte! Conte como é, Clara Luz!  
CLARA LUZ — É assim: vocês vão modelando e vão procurando gostar cada vez mais do trabalho que estão fazendo.  
FADINHA 3 — Isso é fácil!  
CLARA LUZ — O trabalho também tem que gostar cada vez mais de vocês.  
FADINHA 2 — Como? Como é que um trabalho pode gostar da gente?  
CLARA LUZ — Não sei não. Mas se o trabalho não gostar da gente também, não vai adiantar.  
FADINHAS — E depois?  
CLARA LUZ — Depois acontece a mágica. É só isso.

*(Todas correm e recomeçam a modelar. De repente começa-se a ouvir relinchos, uivos, canto de pássaros, urros.)*



27

Fernanda Lopes de Almeida

Fonte: Almeida (2016)

Para a realização desta proposta de intervenção reforçamos que foi utilizada a metodologia da Pedagogia dos Multiletramentos em seus 4 momentos (fig. 5), dispondo de 5 aulas para cada um deles, ou seja, fizemos uso de 20 horas- aula, entre os meses de setembro e outubro de 2019.

As fases da pesquisa apresentadas a seguir se mostram de maneira sequencial. Entretanto o nosso desejo é focar no seu retorno para o início, após todo o seu percurso, em virtude de a Prática Situada representar uma oportunidade de recomeço.



Figura 5: Fases da Pesquisa com a Pedagogia dos Multiletramentos



Fonte: Fluxos da Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 2000 [1996])

Todo o tempo utilizado e o espaço para as atividades ficaram bem definidos no planejamento escolar semestral, posto que o trabalho com o gênero peça teatral engloba também as Expectativas de Aprendizagem propostas pelo programa orientado/vivenciado pela escola, que é o Alfabe-

tizar com Sucesso.

Apresentamos abaixo o quadro detalhado contendo os momentos e as atividades da pesquisa-ação conforme a metodologia da Pedagogia dos Multiletramentos:

Quadro 2: Enquadre da Pedagogia dos Multiletramentos

<b>Pedagogia dos Multiletramentos aplicado na pesquisa-ação com a peça teatral em sala de aula</b>	<b>Ações</b>
<b>Prática Situada</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Leitura individual</li><li>2. Compreensão textual</li><li>3. Leitura dramática (em voz alta)</li><li>4. Leitura dramatizada e performática da cena 9 da peça teatral <i>A fada que tinha ideias</i></li></ol>
<b>Instrução Aberta</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Leitura dramática e discussão em grupo sobre o texto explorado</li><li>2. Orientação quanto aos elementos do teatro feita pela professora-diretora</li><li>3. Instrução e aplicação da leitura performática realizada por todos os participantes</li><li>4. Estímulos à memorização da cena 9 da peça teatral <i>A fada que tinha ideias</i></li></ol>
<b>Enquadramento Crítico</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Leitura em voz alta e compartilhada da cena 9</li><li>2. Produção reflexiva do espaço cênico por todos os participantes</li><li>3. Ensaio geral para a apresentação</li><li>4. Reflexão sobre o trabalho com a leitura do texto teatral</li></ol>

<b>Prática Transformadora</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Ação social: Convite aos espectadores</li><li>2. Organização técnica: Produção do espaço cênico e das personagens</li><li>3. Atividade artística: Encenação teatral</li><li>4. Reflexão crítica: Roda de conversa após a encenação</li></ol>
-------------------------------	---

Fonte: Própria autoria (2020)

Utilizamos também, ao final de cada fase da pesquisa, um quadro para apresentar os aspectos de multimodalidade que mais se destacaram em todos os modos durante cada encontro.

Optamos ainda por fotografar alguns momentos de organização do trabalho e atuação dos estudantes durante as atividades de leituras silenciosa e dramática com a finalidade de fazer também algumas interpretações durante a análise de dados. No momento da encenação, gravamos um vídeo dos estudantes atuando, isso para registrar o momento e compartilhar com suas famílias por meio das redes sociais.

Detalhamos na seção seguinte os resultados da



proposta pedagógica em todo o seu percurso e a análise dos aspectos multimodais inseridos no processo de leitura da peça teatral na perspectiva do Multiletramento.



# Capítulo 4

## ANÁLISE DE DADOS



A participação de estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental em leituras dramatizadas e na encenação da cena 9 da peça teatral A fada que tinha ideias resultou em corpus para análise: durante as leituras (fotografias); no período da encenação (gravação de vídeo).

Todavia, como produto de análise levaremos em consideração as fotografias que mostram os momentos de encontros e trabalhos com o texto, desde as primeiras leituras individuais e coletivas, até a própria encenação.

Nosso primeiro encontro foi intitulado como Prática Situada, o segundo Instrução Aberta, o terceiro Enquadramento Crítico e o quarto Prática Transformadora, de acordo com o proposto na metodologia.

## **Prática Situada**

No primeiro encontro para o trabalho com a cena 9 da peça teatral A fada que tinha ideias, com duração de 5 horas- aula, fizemos a apresentação do livro, porém foram entregues cópias do material aos estudantes da turma do 3º



ano do Ensino Fundamental, apenas da capa da obra e da cena trabalhada.

Todos os alunos da sala tiveram contato com o texto através de uma leitura individual inicialmente (foco no Modo Linguístico). Os estudantes puderam escolher ler sentados mesmo como estavam, no chão da sala ou de outra forma que os deixassem mais confortáveis e à vontade, ou seja, o gesto de leitura foi a critério de cada estudante.

Quanto aos gestos de leitura, Svenbro (2002) explica que mudaram muito durante o tempo e que cada leitor tem a liberdade de escolher como se sente mais confortável para ler, dessa forma, demos autonomia para que cada estudante decidisse como realizar sua leitura individual, diferenciando da prática mais comum em sala de aula – leitura com todos os estudantes sentados nas bancas. Essa liberdade que adotamos, estimula o prazer estético.

Em seguida, após todos lerem o texto, houve uma discussão sobre as primeiras impressões do material e os estudantes tiveram oportunidade de se colocar, corroborando para a concretização do que indicam os PCN (BRASIL,

1997) – formação de leitores competentes que consigam construir significados em suas leituras.

Entretanto Solé (1998) relata que é possível que os professores ensinem aos seus alunos estratégias que propiciem uma melhor compreensão leitora e a utilização do que foi lido para múltiplas finalidades. Assim, após uma primeira conversa sobre o texto, explicamos que toda leitura que se faz, tem objetivo, e Brandão (2006) em suas estratégias para a leitura, indica que é preciso traçar objetivos para o que lemos.

Nesse caso os objetivos foram traçados e esclarecidos por nós para serem vivenciados durante todo o percurso do trabalho com a cena 9 da peça teatral A fada que tinha ideias e foram: 1) compreender o texto lido; 2) ler dramaticamente; 3) produzir uma interpretação e 4) encenar.

Esse trabalho de compreensão textual aconteceu com todos os estudantes sentados no chão da sala com o texto em mãos, em formato de roda de conversa. Segundo Chartier (1999), o lugar de ler também é uma expressão do leitor e influencia em todo o processo de leitura. Após essa

escolha, nossas orientações foram sendo dadas, e à medida que os estudantes tinham dúvidas ou contribuições sobre o texto, toda a turma podia interagir conosco e entre si, tornando o espaço reflexivo e crítico, como orienta o GNL (2000 [1996]).

Depois dessa explanação sobre os objetivos que tínhamos para a vivência do texto, e o trato criterioso da compreensão textual, aguçando mais e mais a atenção e a participação dos estudantes para conseguirmos atingir as Expectativas de Aprendizagem contidas no diário escolar – referentes à leitura; atentar para a função da rubrica de movimento – elemento que se faz presente na estrutura do gênero explorado; como também, considerar a distribuição das falas das personagens no texto teatral. Todos esses direcionamentos encaminharam o aluno a selecionar, posteriormente, informações contidas no texto, como explica Brandão (2006) em suas estratégias de leitura.

E assim ocorreu, os estudantes perceberam as anotações no texto que correspondiam às rubricas de movimento, como no exemplo a seguir: (As mães, de vez em

quando, vêm até a janela ver o que as meninas estão fazendo), se esforçaram para entender às orientações de cada uma delas; e identificavam também que no texto teatral o nome de cada personagem vem no início da sua fala, em caixa alta e em negrito, reconhecendo então, a distribuição das falas das personagens.

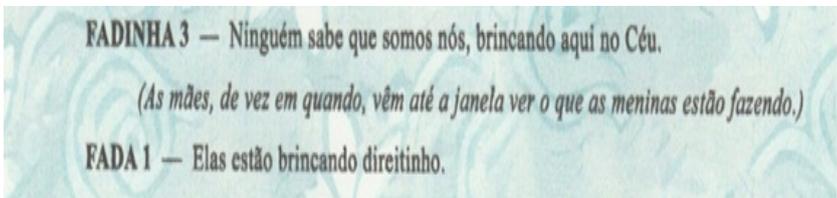


Figura 6: Destaque para rubrica e identificação de personagens

Fonte: Almeida (2016)

Observamos que os aspectos multimodais linguísticos foram percebidos pelos alunos (texto da rubrica em itálico; nome dos personagens em negrito e caixa alta), fatores que destacaram ainda o Modo Linguístico.

Após tratarmos de leitura e compreensão da es-

trutura do gênero peça de teatro linguisticamente, numa perspectiva multimodal, a turma fez uma leitura da capa do livro trabalhado (fig.2).

Já apresentamos a capa anteriormente nesta pesquisa, e a expomos aqui novamente para tratar de elementos da ilustração que foram destacados pelos estudantes:

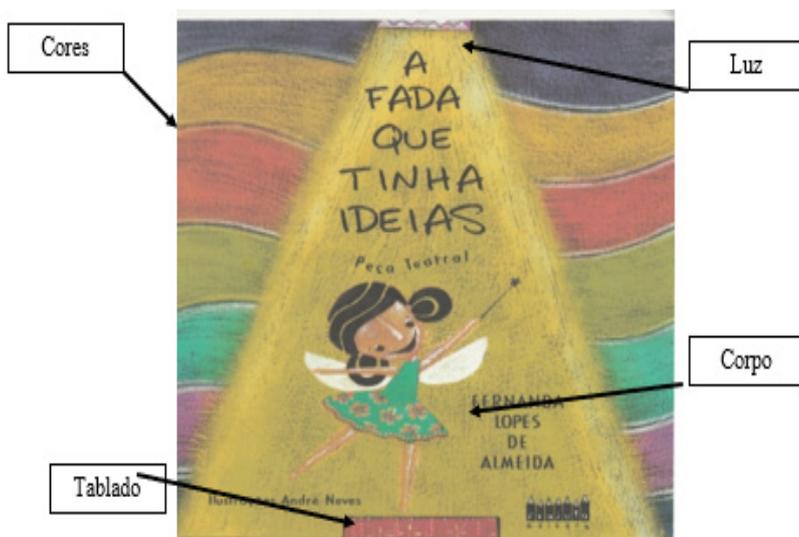


Figura 7: Leitura multimodal da capa do livro A fada que tinha ideia

Fonte: Almeida (2016)

Durante as discussões, foi observado pelos estudantes que o uso das cores estava relacionado à criatividade que as fadas têm ao transformarem ou darem vida a coisas e seres utilizando seus superpoderes.

Os estudantes entenderam ainda que a luz refletida sobre a fadinha Clara Luz era uma referência a sua genialidade e comportamento diferenciado das demais fadas, posto que na trama ela é mais audaz que suas companheiras.

Os alunos destacaram também a figura do corpo da fadinha em posição de liberdade sob um pequeno tablado e com a varinha na mão, que faz alusão a um palco, para eles isso ocorre devido a protagonista ser inteligente, corajosa e criativa. Assim, os estudantes conseguiram acionar o (Modo Visual) para fazer leituras da capa de livro, utilizaram-se da estratégia de antecipar sentidos no texto como nos orienta Brandão (2006).

Nessa análise tão significativa pudemos considerar que as práticas de letramento não se restringem mais ao sistema linguístico apenas (GNL, 2000 [1996]; OLIVEIRA, 2019), já que o letramento é um processo social que per-

meia nossas rotinas diárias numa sociedade extremamente semiotizada, na qual a imagem significa e informa, através de signos diversos, não centrados apenas no linguístico-textual (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013).

Concluimos então, que os alunos perceberam as várias informações, valores e ideias que foram transmitidas pelas imagens e pelos recursos não-verbais presentes na capa, por agirem criticamente sobre eles, como aponta Coscarelli e Kersch (2016).

Além desses detalhes, os estudantes atentaram para o nome dado a personagem protagonista da história, Clara Luz, afirmaram que isso ocorreu com o propósito de destacá-la mais uma vez. Nenhuma outra personagem tem nome próprio, apenas condições, exemplo: a mãe de Clara Luz tem o nome de Fada- Mãe, as demais só são chamadas de fada, sendo diferenciadas apenas por um número, ou pelo diminutivo quando crianças – fadinha; e as outras personagens são animais, diferenciados apenas pela espécie.



Figura 8: Nomes das personagens da peça teatral A fada que tinha ideias

Fonte: Adaptado de Almeida (2016)

Dessa maneira, os estudantes atenderam à Expectativa de Aprendizagem 3 (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em diferentes gêneros e nos diferentes discursos).

Todas essas leituras e muitas outras puderam ser feitas devido à multimodalidade apresentada tanto pela linguagem verbal (título, gênero textual), quanto pela não-verbal (ilustrações, cores), e Mayer (2001) afirma que estudantes aprendem melhor a partir de uma explanação quando esta é através de palavras e imagens.

Após o momento de examinar o texto, alguns estudantes se identificaram com o material e sentiram o desejo de explorar a cena 9 da peça sugerida por nós, porém outros decidiram apenas assistir aos colegas, demonstrando certa timidez. Contudo, não se força o trabalho com o texto teatral, segundo Reverbel (1989). Assim, os estudantes que preferiram ficar em seus lugares apenas acompanhando a leitura do texto e observando a participação mais ativa dos colegas, puderam fazer isso sem problemas.

Lançamos o convite para que os estudantes que desejassem trabalhar o texto se aproximassem e formassem um círculo para ser feita uma outra leitura individual ainda mais detalhada do material. Isso se justifica porque é oportuno que as crianças tenham um tempo para leitura, momento dedicado a apreciação de todo o material (CAGLIARI, 2009).





Figura 9: Estudantes lendo individualmente a cena 9 da  
peça teatral A fada que tinha ideias

Fonte: Da pesquisadora

Um flagrante acima dos estudantes realizando uma leitura individual do texto trabalhado. Posteriormente, ocorreu uma análise do texto em sua leitura/escuta (participação coletiva em voz alta), em que cada estudante lia uma parte do material para todos do grupo (foco no Modo Auditivo), segundo a Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 2000 [1996]).

Nesse momento, todos os alunos participaram,

tanto os que aceitaram fazer parte do grupo- controle, lendo para todo o grupo da sala, quanto os que preferiram voltar para suas carteiras, a fim de só compreenderem o texto, ouvindo os colegas e acompanhando a leitura. Os estudantes do grupo-controle que tinham falas no enredo foram se colocando e exteriorizando o material da forma mais semelhante possível ao indicado no texto, atendendo a BNCC (BRASIL, 2018) que orienta o trabalho com a fruição do texto e obras literárias.

Em relação à cena 9, como já foi explicitado na (fig. 8), há 11 personagens: 4 fadinhas (crianças), 4 fadas (adultas e mães das fadinhas) e 3 animais (cavalinho, girafa e camelo). Para 5 fadas há falas distribuídas durante toda a cena, mas para 3 fadas e os 3 animais, não, portanto para os últimos citados, o foco de atuação é representar seus papéis apenas através de gestos (foco no Modo Gestual).

Em se tratando da composição da cena, a primeira página é bem ilustrada (fig. 3). Há um fundo azul com flores brancas, nele estão representadas as quatro fadinhas crianças e a Fada 1.

Ainda fazendo leituras visuais, os estudantes perceberam que a fada Clara Luz – protagonista da peça, foi desenhada com traços mais fortes, pura intenção do ilustrador para destacá-la, devido a sua atitude diferenciada durante todo o enredo.

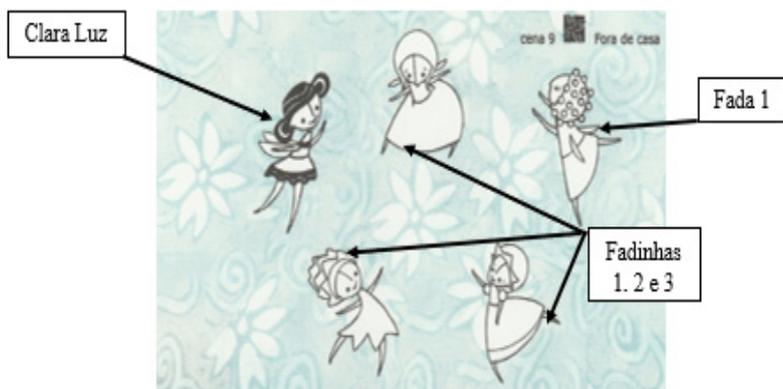


Figura 10: Representação ilustrativa de parte do enredo da cena 9 da peça teatral A fada que tinha ideias

Fonte: Adaptado de Almeida (2016)

Quanto a essa criação visual, o ilustrador realizou com a finalidade de orientar a encenação, pois a mesma confirma o enredo e orienta a composição da interpretação, despertando a imaginação e a criatividade dos leitores.

Após a ilustração, logo no início dessa cena aparece a rubrica, orientando o lugar que deve ocorrer esta parte da trama, ou seja, direcionando o espaço que deve ser usado nessa parte da peça (foco no Modo Espacial). A rubrica de movimento orienta a fadinha Clara Luz a sair da casa da Fada 1 e correr para brincar com as Fadinhas fora de casa.

Todas as fadinhas brincam alegres sendo guiadas pelas sugestões de Clara Luz, enquanto as mães delas, observam tudo pela janela da casa da Fada 1. Nuñez e Pereira (1999) justificam que o texto dramático requer do leitor habilidades para lidar com a rubrica, esse código próprio da enunciação dramática, pois auxilia esse leitor a fazer a montagem mental do mundo ali representado. Por esse motivo, discussões precisam acontecer para que haja uma compreensão precisa da orientação de cada rubrica.

Detectar essas e outras informações do texto atenderam a Expectativa de Aprendizagem 2 (Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e nos diferentes discursos), pois, tanto as rubricas de movimento, quanto as falas das personagens colaboraram para inúmeras



percepções dos estudantes.

Nessa primeira parte da cena, houve uma necessidade de leitura atenta; tentativas de dramatização; performances (especialmente pelas 4 fadinhas), com grande ênfase na marcação de dois espaços cênicos (fora da casa e na janela da casa); como também bastante atenção para com as rubricas, ampliando assim, as competências leitoras dos discentes.

A cena 9 acaba na página seguinte, a 27 (fig. 4). Esta mostra a continuidade do diálogo e brincadeiras das fadinhas com as nuvens, ocorre, em meio a isso a entrada dos animais “produzidos” por elas, mas não há representação imagética, compreendemos atentando apenas para as pistas descritas no texto. Passam por perto das fadinhas os 3 animais (cavalinho, girafa e camelo), feitos pelas amigas da fadinha Clara Luz, todavia as fadinhas desejam aprender uma mágica para que eles sejam mais ativos e velozes.

Após a fala de Clara Luz orientar o que elas precisam fazer para que isso aconteça, fica a cabo da rubrica de movimento o desfecho da cena, em que todas as fadinhas



começam a modelar mais e mais as nuvens, percebendo que a brincadeira tem dado certo, já que ouvem barulhos de animais se aproximando, aparentemente com bastante vigor.

A rubrica que finaliza a cena da peça teatral A fada que tinha ideias (ALMEIDA, 2016, p. 27) é a seguinte:

(Todas correm e recomeçam a modelar. De repente começa-se a ouvir relinchos, uivos, canto de pássaros, urros.)

Com base nessas pistas que o texto oferta, constrói-se a compreensão textual pelos alunos, e nessa construção se considera todos os elementos e detalhes do material explorado.

Ao final da leitura dramatizada os estudantes explicitaram terem compreendido a relação do título com toda a trama, eles afirmaram que o livro se intitula A fada que tinha ideias porque Clara Luz é criativa e destemida, apontando para a Expectativa de Aprendizagem 8 (Relacionar o sentido global de um texto ao seu título nos diferentes discursos); como também para a Expectativa de Aprendizagem



gem 7 (Inferir o sentido global ou ideia central em determinados gêneros nos diferentes discursos).

A exploração do texto é apoiada por Solé (1998) que reconhece o trabalho com o texto atestando que os fatos que sucedem em uma história – e os elementos que a compõem: cenário, personagens, ação, resolução – que nos permitem prever o que vai acontecer; é um processo que deve ser ensinado e aprendido, portanto o apoio da professora- diretora foi fundamental durante todo o processo de compreensão textual.

Antes de os estudantes serem convocados para mais uma leitura individual, foi explicado que durante o momento seguinte, os mesmos já fossem atentando para as personagens e suas falas, procurando se identificarem com uma delas, para depois da leitura, cada um pode dizer ao grupo qual personagem gostariam de representar na leitura dramatizada e performática subsequente.

Desta feita, a Expectativa de Aprendizagem 1 (Identificar as especificidades de um texto: seu objetivo comunicativo [propósito], seus interlocutores previstos e sua

condição de produção nos diferentes discursos), foi alcançada ao reconhecerem a cena 9 da peça teatral trabalhada como texto a ser lido de maneira performática; distinguindo as personagens do enredo, com suas diferentes ações na trama.

Confirmamos um quadro que distribui todas as personagens da cena 9 e suas formas de atuação.

Quadro 3: Personagens da cena 9 da peça teatral A fada que tinha ideias

<b>Personagens com falas no enredo</b>	<b>Personagens que atuam apenas gestualmente</b>
CLARA LUZ	FADA-MÃE
FADINHA 1	FADA 2
FADINHA 2	FADA 3
FADINHA 3	CAVALINHO
FADA1	GIRAFA
	CAMELO

Fonte: Adaptado de Almeida (2016)

Gradativamente, após a leitura silenciosa, cada criança pôde dizer qual personagem gostaria de representar



e o porquê da escolha. Não foi difícil a distribuição de papéis, tenho em vista que o grupo se mostrava bem compreensivo e integrado em meio as propostas e desenvolvimento do trabalho.

Antes das primeiras tentativas da leitura dramatizada e performática, a turma toda foi convidada a participar do jogo teatral descrito à frente, criado por Reverbel (2009).

#### **Atividade: Apresentação pessoal**

*A partir de 7 anos*

*Conteúdo: Expressão verbal – descontração*

*Objetivo: Relacionar-se descontraidamente com o grupo*

O trabalho nesta atividade é realizado com toda a classe.

#### **Exercício**

Os alunos caminham livremente, em ritmo rápido, tentando ocupar o maior espaço possível.

Cada um fala bem alto, mantendo o ritmo da caminhada. Por exemplo:

- Eu me chamo Pedro, tenho 8 anos, gosto de rock e de andar de bicicleta.

Cada um vai repetindo a sua frase. Depois de algum tempo, peça aos alunos que alterem o ritmo durante a caminhada, tornando-o acelerado, normal ou lento.

Oriente os alunos no sentido de que decresçam o ritmo, após a postura imóvel, diminuindo ao mesmo tempo a altura da voz.

Ao final, todos ficam estáticos e em silêncio.



#### Quadro 4: Jogo teatral 1

Fonte: Reverbel (2009, p. 27)

Nesse jogo teatral, destacamos, a expressão verbal, que foi de suma importância na leitura dramática feita em seguida (foco no Modo Linguístico), pois os estudantes puderam apreciar a própria construção verbal expandida aos outros, sem serem, naquele momento, o centro das atenções; houve também o importante papel de ouvir a si mesmo, a professora e o grupo como um todo (foco no Modo Auditivo); e se destacou a oportunidade de os estudantes explorarem o espaço delimitado pela professora para o jogo, que faz alusão a delimitação do espaço cênico, percebido logo em seguida em meio as leituras (foco no Modo Espacial).

Todos esses modos se conjugando simultaneamente favoreceram o entendimento dos estudantes quanto ao ritmo adotado na caminhada exploratória da sala de aula, fator decisivo nas leituras performáticas e ocupação do espaço cênico. Os estudantes, identificaram a mudança de ritmo durante o jogo teatral por meio dos comandos da-



dos pela professora- diretora.

Para guiar o ritmo de ocupação da sala, marcávamos com palmas: 1 palma (lento); 2 palmas (intermediário); 3 palmas (rápido). Os estudantes apreciaram o jogo teatral por vários motivos, dentre eles: puderam se expressar coletivamente; e ocuparam a sala de aula com mais liberdade – crianças dessa faixa etária apreciam muito correr, brincar, jogar. Assim, pode-se destacar a atividade verbal, auditiva e corporal como incentivo e aquecimento para as próximas etapas do trabalho.

Após uma conversa sobre o momento vivenciado, com o texto em mãos, mas todos agora de pé, o grupo – controle iniciou a leitura dramatizada e performática. Algo interessante foi que percebemos que alguns alunos antes de sua fala, já liam rapidamente numa tentativa de memorização, mas “lidar com voz, expressões e movimentos não é tarefa fácil” (REVERBEL 1989; BOAL 1998).

Apesar disso, as atividades dramáticas são excelentes recursos para o aprendizado das linguagens e o grupo que se determinou a ler dramaticamente foi se desenvol-



vendo e se divertindo bastante (REVERBEL, 2009). Isso ajudou a turma como um todo, pois notamos que muitos dos estudantes que no primeiro momento não quiseram participar ativamente das atividades, já demonstravam interesse em fazer parte do trabalho dinâmico com o texto.



Figura11: Estudantes lendo dramaticamente a cena 9 da peça teatral A fada que tinha ideias

Fonte: Da pesquisadora

Na figura 11 observamos que na leitura dramática e performática da estudante do centro, sua voz e corpo se unem para expressar o que o texto propõe, algo que nos chama a atenção também são as outras duas estudantes contemplando as performances da colega com semblantes demonstrando satisfação. Cavallo e Chartier (2002) encaram a leitura não apenas como uma operação intelectual abstrata: ela é o uso do corpo, inscrita dentro de um espaço, ou seja, relação consigo mesmo e com os outros, assim, leitura é interação, coadunando com a perspectiva interacionista (SOLÉ 1998; KOCH; ELIAS 2006), à qual se baseia nossa pesquisa.

Nessa fase de aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos analisamos alguns dos aspectos multimodais que mais se destacaram no quadro abaixo:



<b>Multimodalidade</b>	<b>Aspectos observados</b>
Linguística	Leituras e compreensão textual
Auditiva	Percepção das vozes em jogo e escuta atenta da leitura dramática
Visual	Percepção da imagem (signos visuais do texto)
Gestual	Movimentos faciais e corporais
Espacial	Exploração do espaço cênico em jogo teatral

Quadro 5: Aspectos de multimodalidade vivenciados na primeira fase

Fonte: Da pesquisadora a partir do GNL (2000, [1996])

Em se tratando do Modo Linguístico, nosso foco foi a realização de uma leitura atenta, que consolidasse a compreensão do texto com todos os aspectos correspondentes ao gênero em estudo e isso ocorreu através dos dois modos de leitura: o individual e o compartilhado.

No que concerne ao Modo Auditivo, foi possível fazer o alunado atentar para a necessidade de ouvir, considerando a própria voz e a voz do outro em meio ao jogo teatral e as leituras propostas, tendo consciência da necessidade de ouvir também, nos momentos em os colegas, en-

quanto personagens, realizavam a leitura dramática. Todos ficaram atentos e conseguiram inclusive, após a escuta de algumas leituras dramáticas, sugerir entonação e ritmo as personagens.

Quanto ao Modo Visual, a percepção de detalhes, tanto da capa do livro, quanto nas ilustrações contidas na própria cena, ajudou significativamente para que os estudantes compreendessem ainda mais o enredo e também criassem imagens para representar durante a leitura performática.

No tocante ao Modo Gestual, a rubrica foi o foco do estudo, para eles algo desconhecido, que se tornou significativo e muito necessário no gênero estudado, auxílio para guiar suas ações, que apontavam para criação de uma harmonização em seus gestos. Mesmo no texto a rubrica sendo de movimento, esta estimulava a criatividade das crianças para fazerem gestos condizentes com seus movimentos.

O Modo Espacial, destacou-se em relação a rubrica de movimentam e na apresentação do espaço cênico aos estudantes. Em vários momentos os estudantes se voltavam

para a rubrica para conferir se seus movimentos estavam de acordo com o escrito na trama; quanto ao espaço delimitado para acontecer a encenação, este foi apresentado por nós no jogo teatral 1, para que os estudantes tivessem consciência de que se utiliza um local delimitado no momento da encenação e de como esse local pode ser explorado.

No final desse primeiro momento, em que apontamos uma Prática Situada foi possível perceber o interesse dos estudantes pelo gênero peça teatral e como estes ficaram desejosos pelos próximos encontros, isso porque Solé (1998) explica que nesse processo, o estudante precisa ser orientado pelo seu professor para ser um leitor ativo, que processa e atribui significado àquilo que está escrito em uma página, aquilo que ouve e/ou o que vê.

Partimos agora para a segunda fase da pesquisa, que se define como Instrução Aberta.

## **Instrução Aberta**

No segundo encontro, voltamos ao texto e o ex-



ploramos em cada detalhe escrito e ilustrado com o intuito de orientar as práticas que seriam realizadas gradativamente, esta é a função do professor-diretor conforme Reverbel (1989). Assim, os estudantes compreenderam os sentidos manifestados nas palavras, mas também atentaram para a harmonização que ocorreu entre palavras e imagens (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001).

A fim de que o Modo Visual fosse ainda mais percebido pelos estudantes, antes de voltarmos ao texto, para produzirmos imagens e formularmos a interpretação, as crianças participaram de mais um jogo teatral, este, descrito a seguir:

## Quadro 6: Jogo teatral 2

Atividade: Hipnotismo

A partir de 8 anos

Conteúdo: Expressão gestual

Objetivo: Relacionar-se com os companheiros procurando percebê-los as intenções

Divida a turma em grupos de dois alunos, que trabalharão simultaneamente.

Eles colocam-se frente a frente, a uma distância de um metro mais ou menos.

Um aluno é o hipnotizador e o outro, o hipnotizado.

O primeiro movimentam as mãos de modo que o segundo possa perceber suas intenções de comando: deitar, levantar os braços, dançar, girar, etc.

Passados dois minutos, invertem-se os papéis das crianças.

Fonte: Reverbel (2009, p. 42)

O jogo teatral trabalhado foi assertivo porque os estudantes puderam orientar a produção de imagens e gestos dos colegas, perceber o outro compreendendo e seguindo suas orientações, tanto na criação de imagens (foco no Modo Visual), quanto de gestos (foco no Modo Gestual),



identificando que todas as formulações de imagens e gestos significam e é preciso serem entendidas por quem verifica essas composições, estando elas tanto inscritas no papel, no caso das ilustrações, quanto realizadas por sujeitos em outros formatos, que foi o caso das composições de imagens e gestos orientados por um aluno e seguidos por outro, no jogo teatral vivenciado.

A BNCC (BRASIL, 2018) sugere que no trabalho com o texto haja o desenvolvimento de habilidades quanto ao uso significativo das linguagens em atividades de leitura em várias semioses, portanto, este jogo correspondeu as orientações desse documento.

Em se tratando da representação imagética contida na primeira parte da cena 9, há 4 fadinhas brincando no céu - modelando as nuvens, e aparece, uma fada mãe para espia-las, a fim de verificar como elas estão brincando. Contudo, o texto narra que as outras mães estavam observando também, todavia estavam contemplando de longe suas crianças, correspondendo a uma criação de imagem mental do mundo ali representado, sem constar nas ilustrações das

páginas da cena.

Segundo Brandão (2006), durante a leitura, conhecimentos prévios são ativados para a realização da compreensão, isso é uma estratégia do leitor, Antunes (2003) afirma que todo texto tem um percentual maior ou menor dessa dependência de conhecimentos que são anteriores ao texto, e nesse momento, alguns estudantes comentaram que sabiam o porquê da mãe fada vir olhar as fadinhas, explicaram que isso se deu na cena trabalhada porque é um reflexo do comportamento da maioria das mães, já que elas costumam ter atenção e cuidados para com seus filhos por serem pequenos; atendendo também a Expectativa de Aprendizagem 10 (Identificar elementos da narrativa e seu papel na construção de sentidos para o texto).

Agora, observamos a seguir, algumas alunas criando imagens e performances para essa parte da cena:



Figura 12: Fadinhas modelando as nuvens e a Fada 1 observando a brincadeira



Fonte: Da pesquisadora

Figura 13: Fadas (mães) observando a brincadeira das Fadinhas



Fonte: Da pesquisadora

Esses detalhes nas imagens foram percebidos após algumas pistas dadas pelo professor-diretor e entendidas pelos alunos, por isso que modalizar a compreensão e ação sob o texto composto por diversas linguagens é multiletrar (DIONISIO, 2011).

Após a discussão em grupo e mais uma leitura dramática e performática, apresentamos alguns elementos

essenciais que correspondem ao teatro, explicamos sobre suas funções, importância e como utilizar cada um deles. Alguns dos elementos já eram conhecidos pelos estudantes, outros, foram novidade para eles.

Tratamos de palco, cenário, figurino, maquiagem e sonoplastia, ancorados em Machado (1980). Cada elemento foi exposto pensando no texto que tínhamos em mãos para ir facilitando a criação da interpretação cênica.

Para essa construção, necessita-se da realização da leitura e compreensão do texto, sendo levado em consideração todos os signos que o compõe. Solé (1998) e Koch e Elias (2006) afirmam que os leitores utilizam estratégias no momento da leitura, partindo das pistas que o texto oferece, criando para o texto um sentido que seja compatível com a proposta apresentada pelo produtor.

É interessante que o texto seja experienciado segundo sua função social, e a peça teatral para ser encenada necessita da formulação de uma interpretação coletiva, que resulte numa encenação com utilização de todos os apetrechos correspondentes ao teatro.



Cavallo e Chartier (2002), afirmam que toda leitura requer uma boa interpretação, essa visão teve um grande valor durante toda a História da leitura. Quando tratamos de interpretação no teatro atentamos para dois campos: 1- a composições de significados que vão sendo compreendidos e estruturados a partir das pistas apontadas no texto e a junção da criatividade dos leitores e 2- a boa performance verbal e corporal exigida pela práxis teatral para vivificar o texto. Assim, com muito trabalho e discussões, fomos construindo as devidas interpretações para a cena escolhida e trabalhada durante as leituras dramatizadas e performáticas.

A Instrução Aberta foi realizada por nós, e também recebeu intervenção de todo o grupo da sala de aula, visto que multiletrar é fazer o estudante ser um sujeito ativo, capaz de desenvolver formas de pensamento complexas e colaborativas diante de diversas situações (COSCARELLI; KERSCH, 2016).

Coube a nós explicarmos sobre os elementos do teatro, como também conduzir o trabalho para que os es-

tudantes percebessem a multiplicidade dos canais de comunicação e a construção de significados que ocorreram simultaneamente (GNL, 2000 [1996]; NUÑEZ; PEREIRA, 1999).

No decurso da leitura performática, os sujeitos foram entendendo suas personagens e as possíveis ações que elas desempenhariam na trama, vislumbrando todos os Modos de Comunicação sendo realizados sincronicamente. Araújo (2012) declara que no trabalho do ator, no corpo, no rosto e no olhar há a expressão do indizível, ou seja, nenhuma expressão escrita, por mais bela e poética pode nos fazer sentir tão fortemente a emoção do outro sendo, interpretando, vivendo.

Entre as muitas leituras dramáticas e performáticas, ocorreram instruções para que cada personagem pudesse lidar corretamente com suas falas e movimentos na encenação. Machado (1980) orienta que é na parte da marcação, onde o corpo começa a se juntar com a voz e trazer as primeiras ações cênicas (foco nos Modos: Visual, Gestual e Espacial), mas para isso, tentativas e experimentações



foram feitas até que se alcançasse uma boa performance. E o aluno- ator teve a função de se instalar na encruzilhada de todos os signos em curso (NUÑEZ; PEREIRA ,1999).

Para compreender mais sobre o espaço cênico, que nesta fase já estava sendo ocupado aplicando a interpretação cênica construída pelo grupo, apresentamos mais um jogo teatral para a turma, este descrito abaixo:

### Quadro 7: Jogo teatral 3

Atividade: Animais caminham

A partir de 7 anos

Conteúdo: Expressão corporal – descontração

Objetivo: Desenvolver a espontaneidade, imitando modos de locomoção dos animais

Realize a atividade com o grupo todo.

Os alunos caminham pela sala, cada um imitando um animal de sua livre escolha.

A um sinal combinado, eles se imobilizam e se observam mutuamente. Um animal que estava sendo representado é escolhido para ser imitado por todos.

A caminhada continua, agora com o grupo imitando um único animal.

Fonte: Reverbel (2009, p. 51)



Durante o jogo (Animais caminham), além de terem sido trabalhados os Modos Gestual, Auditivo e Visual, houve um foco no Modo Espacial, visto que orientamos os trajetos dos animais em vários momentos do exercício e ainda destacamos gestos e formas de ação cênica para o cavalinho, a girafa e o camelo – animais que estão no enredo da cena trabalhada.

A intenção foi explorar o espaço cênico; delimitar percursos – com base no palco estabelecido; e formular gestos compatíveis aos animais presentes no texto. Do Carmo (2016) apresenta o movimento como sendo um recurso que dá coesão ao texto, responsável pela atualização da narrativa, presentificando e dinamizando cada uma das partes da encenação. E Zilberman (2003) fomenta que trabalhar textos que envolvam animais sempre é apreciado pela maioria das crianças, esta prática está presente na literatura infantil há muito tempo.

Além de associar essa prática ao trabalho com o corpo, Boal (1998) indica que em todo exercício, o mais im-



portante é perceber que a pessoa tomando consciência dos seus músculos e da variedade de performances que pode realizar com esse instrumento valioso, isso foi estimulado por nós durante a imitação e troca de personalidades animal em meio ao jogo teatral.

Posteriormente ao jogo, foram realizadas mais orientações e discussões sobre a divisão do espaço cênico, para que ocorresse o movimento espacial de acordo com o texto escrito. Nuñez e Pereira (1999) anunciam que o texto contém referenciais fundamentais sem os quais a dinâmica entre todos os fatores gerenciados da encenação não se pode estabelecer, e através da leitura, todos perceberam em quantas partes esse espaço foi dividido.

Esse trabalho de construção de sentidos para estabelecer a divisão do espaço cênico, atendeu também a Expectativa de Aprendizagem 4 (Inferir informação implícita em textos não verbais, verbais e/ou que conjuguem ambas as linguagens nos diferentes discursos).

Por conseguinte, o espaço cênico foi demarcado em 3 partes: à direita, a casa da Fada 1 (é de lá que a cena



começa); o centro do palco, lugar que ocorre a maior parte da trama, chamado de fora da casa da Fada 1; e paralelo a tudo isso, à esquerda, a nuvem que saem os animais, com função também de coxia (explicamos aos estudantes essa dualidade, funções e importância).

Vejamos a seguir essa divisão:

Figura 14: Divisão do espaço cênico



Fonte: Da pesquisadora

Durante a Leitura Performática, flagramos alguns alunos tentando fazer a memorização de suas falas, por

meio de uma interpretação progressiva do texto, em que as ideias principais iam apontando o enredo em seus esquemas mentais (SOLÉ, 1998). Esse desempenho, inicialmente, só de alguns estudantes do grupo, foi ajudando os outros, pois os estudantes que iam criando esquemas de compreensão da trama externavam e orientavam os colegas, já que a encenação é coletiva e depende de todos para que a dramatização tenha do início ao fim a contribuição de todas as personagens, vertendo-se num todo harmonioso e progressivo.

No final do encontro explicamos aos estudantes a importância da realização da leitura da cena em casa para que cada personagem memorizasse suas falas e todos compreendessem cada parte do texto, estimulando o que a BNCC direciona para o 3º ano do Ensino Fundamental: decodificação com fluência de leitura, formação do sujeito leitor, compreensão e estratégias de leitura (BRASIL, 2018). E ainda o que é explicado por Cagliari (2009): em certas ocasiões sujeitos podem ler para os outros ouvirem e até enunciar de cor um material escrito e para isso necessita fazer uso de uma leitura expressiva.



Assim, a memorização textual é um fator muito significativo no teatro, em razão de o conteúdo linguístico comunicar o enredo ao expectador, ou seja, essa comunicação dependerá de memorização e expressividade por parte de todos os envolvidos na trama teatral.

Observemos no quadro seguinte aspectos multimodais que se destacaram nessa fase da pesquisa:

Quadro 8: Aspectos de multimodalidade vivenciados na segunda fase

<b>Multimodalidade</b>	<b>Aspectos observados</b>
Linguística	Leitura dramatizada do texto
Auditiva	Escuta atenta para interação em cena
Visual	Atendimento as perspectivas de criação de imagens
Gestual	Performances características das personagens
Espacial	Divisão do espaço cênico e observação da marcação cênica

Fonte: Da pesquisadora a partir de GNL (2000, [1996])

Nessa fase do trabalho, no Modo Linguístico, des-



tacaram-se a leitura feita de forma dramática, em que a voz se juntou ao corpo para compor significados. Muitas tentativas foram realizadas pelos estudantes até que tivéssemos uma boa interação verbal e corporal.

Essas tentativas, influenciaram todos a ouvir atentamente o que se passava em cena, e no Modo Auditivo, percebemos uma valorização da escuta do outro, sendo dada a oportunidade de fala a todos progressivamente.

Em meio as orientações do professor- diretor a respeito dos elementos do teatro, todos puderam pensar e elaborar imagens para cenário, figurinos, maquiagens, atendendo então, as perspectivas de criação de imagens no Modo Visual.

Durante as performances, todos os alunos- atores, puderam criar em suas personagens, características próprias, pesando em suas personalidades e ações na trama, esse foi o destaque no Modo Gestual.

E no Modo Espacial, percebemos um grande esforço das crianças para visualizarem a divisão do espaço cênico e respeitarem as marcações em seus momentos de



leitura performática.

À vista disso, ficou nítido que o envolvimento dos estudantes na fase de Instrução Aberta colaborou para que fosse produtivo o encontro, pois, os mesmos conseguiram realizar inúmeras tentativas de leituras com performances bem assertivas, buscando desenvolver a interpretação da cena 9 com bastante atenção, recebendo também orientações a respeito dos elementos que a compõe.

Atentemos agora para a terceira fase da pesquisa, em que se deu o Enquadramento Crítico.

### **Enquadramento Crítico**

No encontro para o Enquadramento Crítico, de início, retomamos o texto, desta feita, cada personagem lia suas falas, assim, chamamos a atenção dos estudantes para o processo de memorização do material, dado que no próximo encontro haveria a encenação da peça teatral para o público escolar.

Esse olhar foi direcionado por nós, mas todos os



participantes da encenação puderam colaborar dando sugestões para facilitar a memorização, até porque muitos dos alunos-atores já estavam com suas falas memorizadas, demonstrando que é possível se utilizar da estratégia de avaliar e controlar a compreensão do texto, segundo Brandão (2006).

Com o propósito de estimular a percepção dos estudantes, convidamos a turma toda para participar de mais um jogo teatral, apresentado a seguir.



## Quadro 9: Jogo teatral 4

FOI ISTO QUE EU VI?

A partir de 8 anos

Conteúdo: Interpretação

Objetivo: Desenvolver a percepção por meio de atividades que exijam o reconhecimento de detalhes de um objeto observado.

Leve para a sala de aula diversos objetos: brinquedos, colher, bolsa, panela, etc.

Peça aos alunos que se organizem em duplas.

Dê um objeto para a primeira dupla, que deve observá-lo e manipulá-lo por um tempo limite de trinta segundos.

A seguir, os dois alunos fecharão os olhos e um deles descreverá o objeto. Exemplo:

- É uma bolsa de plástico, grande, de cor branca.

O segundo aluno vai completando a descrição:

- É uma bola de brinquedo, não serve para jogar futebol nem basquete, não é grande, é de tamanho médio. É branca, mas não está limpa, tem manchas de barro.

O resto da classe, que observou a atividade da dupla, falará ao final, acrescentando algum detalhe que não foi mencionado.

Depois que todos os alunos tenham realizado a atividade, peça-lhes que imaginem um objeto e que finjam manuseá-lo.

Fonte: Reverbel (2009, p. 104)



No tocante a realização desta atividade, os estudantes se sentiram desafiados e empolgados para a realização. Entre alguns objetos utilizados por nós estavam uma bolsa colorida, um tecido preto com buracos e uma fotografia antiga.

O jogo citado foi interessante também por despertar nos estudantes a consciência para com a observação dos detalhes, fator importante na construção de um material teatral. Em meio a dinâmica alguns alunos relacionaram a percepção do objeto com a compreensão do texto, associando a busca pela percepção com a tentativa de memorização.

Ao final do jogo, houve um espaço para que os estudantes pudessem criar um objeto imaginário e manuseá-lo, muitos deram forma a uma varinha de condão e se coloram a fazer mágicas. Esse momento demonstrou o quanto a turma estava envolvida e inteirada para com o texto trabalhado.

Após isso, partimos para a produção técnica, base para a futura encenação, e análise crítica do que estávamos construindo, ou seja, foi um momento reservado a constru-



ção da interpretação com todos os elementos do teatro – prática consciente e reflexiva em que todos os participantes tiveram espaço para contribuir e experimentar nas diversas formas de linguagens.

Para isso, explicamos aos estudantes a importância da interação, visto que nossa pesquisa trata a língua numa perceptiva interacional (SOLÉ, 1998; KOCH, ELIAS 2006). Estimulamos então, a exposição de opiniões, numa reflexão sobre o todo, com espaço para colocações pessoais, processo valioso durante uma leitura construtiva, profunda e crítica.

Em se tratando ainda do desenvolvimento de um olhar crítico, alguns estudantes analisaram e reforçaram mais uma vez que a fadinha Clara Luz tem um perfil diferenciado no enredo, pois, foi deslindado por eles que na segunda parte da cena 9 (fig. 4), a protagonista estimula suas colegas a se esforçarem nos seus trabalhos de produção de animais com nuvens, colocando afeto na sua tarefa, para assim terem êxito. O ato de ousadia e criatividade da protagonista resultou no desfecho almejado, atitude que aponta



para o título da peça teatral: A fada que tinha ideias, colaborando para o cumprimento da Expectativa de Aprendizagem 6 (Identificar o tema (assunto) de diferentes gêneros textuais nos diferentes discursos).

Voltamo-nos a roda de conversa no chão da sala de aula, e numa reflexão profunda e crítica todos os estudantes lançaram algumas análises para o grupo, em meio a tantas, foi exposto e aceito pelo grupo que Clara Luz estimula suas colegas a realizarem a brincadeira a que se propuseram com ânimo, acreditando que assim seria mais legal e proveitoso o resultado.

As crianças relacionaram esse fato a vida das pessoas, quando se faz algo com entusiasmo e coragem, seja na escola, no trabalho ou em qualquer área da vida, o resultado é mais positivo. Na ocorrência dessa percepção, tomamos nota do que afirmam Koch e Elias (2006): os leitores partem das pistas que o texto oferece, construindo para o texto um sentido que seja compatível com a proposta apresentada pelo produtor.

Após mais algumas discussões, todos se empenha-



ram em organizar os elementos do teatro, dado que em seguida seriam feitos alguns testes e um ensaio geral antes da encenação teatral, que se daria no encontro posterior.

Partindo das orientações que foram dadas por nós no encontro anterior, em conjunto, fizemos uma lista com tudo que seria necessário para serem produzidos: o cenário, os figurinos, os adereços, as maquiagens e a trilha sonora.

Para tanto, realizamos mais uma leitura em voz alta e compartilhada. Convidamos alguns estudantes dos que preferiram observar os colegas atuando para serem responsáveis pela parte técnica. O GNL (2000 [1996]) enfatiza as singularidades como um fator que surgirá preponderante nas relações inter e extra grupos, permitindo-nos desenvolver as diferenças existentes, novos conhecimentos e habilidades.

Assim, nesse grupo foram requisitados: 1 aluno escriba, para anotar tudo que iríamos precisar adquirir a fim de realizar a encenação da cena 9 da peça teatral trabalhada; 4 responsáveis pela montagem e desmontagem do cenário; 2 para nos ajudar na confecção dos figurinos e adereços; 2



com desejo de nos apoiar no momento de maquiar as personagens; e 2 com a incumbência de auxiliar na sonoplastia.

O lugar escolhido pelo grupo para encenar (palco) foi a própria sala de aula, em razão de todos os encontros terem sido neste lugar e o espaço ser suficiente para a realização da apresentação e a acomodação da plateia. Apostamos na imaginação dos espectadores e fizemos um cenário simples, como orienta Machado (1980).

Uma vez que a cena 9 ocorre no céu, cobrimos a parte da parede da frente da sala com TNT azul e mantivemos o chão branco. Anexamos um cartaz impresso com a imagem do sol num fim de tarde e nuvens com muitos contornos sob o TNT, bem no centro da cena. Em relação ao TNT, este foi conseguido na própria instituição de ensino; já o cartaz foi impresso por nós numa gráfica.

A porta da sala, à direita do centro da cena, foi coberta com um tecido estampado com flores, uma vez que lá seria a casa da Fada 1, e em meio a leitura percebemos que as senhoras fadas apreciam flores e a natureza, aspecto característico da maioria dos contos de fadas que conhece-

mos e também conferimos o registro na imagem da primeira parte da cena explorada. Quanto ao tecido utilizado, este foi encontrado no almoxarifado da escola.

Uma das nuvens, que nesta cena também tem função de coxia, ou seja, lugar em que os atores aguardam para entrar em cena, foi feita na parte esquerda do palco. Utilizamos o birô e alguns tecidos azuis grandes; cobrimos o birô com os tecidos (demos forma de nuvem), e antes da peça começar, os três estudantes que representavam os animais ficaram lá aguardando seus momentos de atuação. Nesse caso, a coxia acaba não sendo só o bastidor, mas fazendo parte do cenário, pois as fadinhas modelavam as nuvens e estas se transformavam em animais, portanto, o birô estava representando também uma grande nuvem do cenário.

Toda essa divisão no cenário, colaborou para os estudantes elaborarem inferências, como aponta Brandão (2006), pois, o texto teatral, na construção da interpretação cênica é um gênero muito favorável a elaboração de inferências.

Em meio a essa elaboração, observamos certos as-



pectos da imagem, conhecidos como marcadores de modalidade e representamos visualmente lugares e coisas como se elas fossem reais, como se elas realmente existissem de um modo (KRESS; VAN LEUWEN, 1996 [2006]).

Os alunos ainda, nessas construções coletivas puderam atender a Expectativa de aprendizagem 14 (Distinguir fato de ficção), compreendendo que na encenação teatral os atores fazem parecer real o texto que apresentam, juntando-se a plateia por alguns instantes, crendo que todo aquele vislumbre é verdadeiro (BERTHOLD, 2014).

Para atender a essa produção consideramos a colocação de Dionísio e Vasconcelos (2013) quando esclarecem que estamos inseridos numa sociedade constituída por multimodalidade, em que palavras, imagens, sons, cores, músicas, movimentos variados, estruturam-se formando um grande mosaico semiótico.

Com o gênero peça de teatro, pudemos compreender as indicações do texto a partir da leitura e de muitas observações dessa composição, e depois construímos significados durante essas leituras, na produção técnica e na



interpretação.

Para tal, utilizamo-nos da ideia de que o estudante deve reconhecer e usar os “designs disponíveis” de várias modalidades materiais/ simbólicas para planejar, construir, e criticamente replanejar e reconstruir suas identidades, oportunidades e futuros, como cidadãos globais de um mundo complexo e crescentemente conectado (PINHEIRO, 2016).

A fim de que isso pudesse ocorrer, possibilitamos momentos de construção e reflexão em sala de aula, considerando a expansão dos novos e multiletramentos, advindos da necessidade de entender e interagir criticamente com as novas práticas que requer de todos uma participação mais efetiva e crítica em práticas de linguagens contemporâneas.

Essas práticas tornam o sujeito mais do que um “usuário da língua/ das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade (BRASIL,

2018).

O resultado do projeto, é um novo significado, algo através do qual os criadores de significados se refazem (GNL, 2000 [1996]). Logo, oportunizamos aos estudantes participem de momentos de ação criativa e reflexiva na montagem da interpretação e da produção técnica antes do espetáculo.

Partimos então para a organização dos figurinos, os das 8 fadas foram adquiridos pelos pais das crianças, as meninas usaram vestidos e calçados a gosto, e os pais compraram asas, tiaras e varinhas. Com relação aos animais: cavalo, girafa e camelo, pelas fantasias serem difíceis de encontrar e quando achadas terem preços altos, os responsáveis pelos figurinos colaboraram e criamos os trajes de forma simples e com o que tínhamos na escola e em casa.

Em relação às maquiagens, fizemos uma geral e simples para todas as fadas, tanto nas que representavam fadas adultas, quanto nas que representavam fadas crianças. Utilizamos um batom claro e um pouco de glitter nos lados dos olhos das meninas. Para o cavalinho, usamos pan-



cake cinza e branca, e fizemos os contornos com lápis preto para olho. A maquiagem da girafa foi realizada com tinta para rosto marrom e o cabelo foi preso a fim de representar os chifres que o animal possui. Quanto ao camelo, recorremos a uma mistura de tons marrons, cinzas e pretos com o objetivo de envelhecer a pele do aluno-ator e causar semelhança com a do animal. Os estudantes que se interessaram pela maquiagem ficaram atentos, dado que depois teriam que realizar esse procedimento de forma participativa.

Confiramos abaixo um registro de um dos momentos da maquiagem.



Figura 15- Professora- diretora maquiando aluna que representou a girafa na peça teatral A fada que tinha ideias



Fonte: Da pesquisadora

Em se tratando de sonoplastia, que de acordo com Machado (1980), é um conjunto de sons usados no espetáculo. Para começar a cena 9, recorreremos aos sons de Celestial Música, constante no Youtube<sup>1</sup>. Os sons que se ouve é de ventos leves e constantes, como também de sinos com sons delicados sendo tocados após o sopro do vento. Esse som foi também um sinalizador para o início da apresentação, além de causar um clima de magia no ambiente. Como a cena se passa no céu e com fadas, os sinos e os ventos, que são ou-

---

1 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Uonm53BhRuU> . Acesso em 10/09/2019.



vidos na música, tornaram a cena mais real e encantadora.

No momento final da cena, a rubrica de movimento orientou as fadinhas a correrem e modelarem as nuvens mais e mais, surgindo então sons de diversos animais no céu. Para isso, empregamos mais um efeito de som, intitulado Som de Animais, também constante no Youtube<sup>2</sup>. Ouvimos então, diversos animais, das mais variadas espécies produzindo seus sons característicos, como: abelhas, cavalos, cachorros, pássaros, galinhas, entre outros. Notou-se também que esses sons gradativamente foram ficando mais nítidos e fortes, dando a entender que os animais estavam se aproximando das fadinhas, que foi o ápice – desfecho da cena.

Os responsáveis pela sonoplastia reservaram a caixa de som da escola, receberam o pen drive, contendo os dois áudios já salvos por nós e a estes foi instruído que atentassem para o texto com a incumbência de colaborarem de forma efetiva na hora da ação cênica. Para isso orientamos como se cumprir cada um desses passos com eficiência e

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sfT2UWyluZk> . Acesso em 10/09/2019.

segurança.

Logo após toda a produção, voltamos- nos para o ensaio geral com todos os elementos necessários para essa cena e que fazem parte do teatro. Foi necessário muito trabalho para regular o texto memorizado (Modo Linguístico), as ações com o corpo (Modo Gestual), dentro do espaço cênico (Modo Espacial), em meio ao cenário (Modo Visual), no tempo adequado e em consonância com a música (Modo Auditivo). Entretanto, com o empenho de todos os participantes, conseguimos atingir a preparação dos alunos e fazer uma revisão geral antes do espetáculo. A seguir, um flagrante desse momento:



Figura 16- Todas as personagens da cena 9 da peça teatral  
A fada que tinha ideias no espaço cênico



Fonte: Da pesquisadora

A imagem da figura 11 apresenta os 11 alunos que formaram o grupo-controlê e atuaram diretamente na cena 9 da peça teatral *A fada que tinha ideias* como personagens, as 4 meninas de pé na foto representaram as fadas mães; as 4 agachadas, as fadas filhas; e os 3 estudantes encurvados representam os 3 animais que aparecem na cena.

Em se tratando dos aspectos multimodais enfatizados nesse momento da aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos, atentemos para conferi-los no quadro abaixo:

Quadro 10: Aspectos de multimodalidade vivenciados na terceira fase

<b>Multimodalidade</b>	<b>Aspectos observados</b>
Linguística	Produção escrita (listas organizadoras)
Auditiva	Incorporação da sonoplastia
Visual	Formulação de imagens no cenário e caracterização das personagens
Gestual	Ações características de cada personagem em cena
Espacial	Localização e direção reguladas pelo enredo

Fonte: Da pesquisadora a partir de GNL (2000, [1996])

Durante a organização de um trabalho, em muitos casos, a escrita é primordial para organizar e ser revisitada a qualquer momento em meio a alguma necessidade. Assim, no Modo Linguístico, nesta fase, necessitamos de alguns estudantes da parte técnica para produzirem e organizarem algumas listas com materiais que precisaríamos adquirir no decorrer da produção. Essa atividade colaborou para que ocorresse uma revisão de escrita coletiva ao final das anotações – um espaço para a reflexão escrita. Embora este

não seja o foco do nosso trabalho, é necessário citar, pois, a anotação faz parte da organização na produção teatral.

No que diz respeito ao Modo Auditivo, o destaque dessa fase foi o uso da sonoplastia no ensaio geral antes da encenação. Crianças nessa faixa etária apreciam sons e músicas, a sonoplastia encanta e dinamiza a atuação dos estudantes, percebemos assim, que os sons escolhidos tanto conduziram a cena, quanto estimularam a ação dos alunos.

Em se tratando do Modo Visual, a composição e confecção do cenário e caracterização das personagens ocorreu de forma coletiva e participativa, em que todos contribuíram como puderam: com ideias, materiais e confecção para viabilizarem a materialização da criatividade coletiva.

Percebemos, no Modo Gestual, que nessa terceira fase, a identidade de cada personagem já estava bem definida. Cada um dos 11 alunos-atores se mostravam responsáveis por suas ações em cena e correspondiam ao enredo de forma positiva.

Essa autonomia foi percebida também na movimentação no espaço cênico, era notório o esforço de cada



estudante para respeitar o espaço do outro em cena e integrar de forma convincente quanto a sua personagem, fator marcante no Modo Espacial.

Tendo os estudantes contribuído durante o Enquadramento Crítico, percebemos então um encaminhamento para o Multiletramento, dado que os alunos se transformaram em criadores de sentidos, com características de analistas críticos, capazes de transformar as significações, na recepção e na produção, como nos aponta Rojo (2012).

No final da produção, organização e ensaio que antecedia a apresentação, isto é, a encenação da cena 9 da peça teatral A fada que tinha ideias, o grupo foi convidado a participar de uma roda de conversa e externar um pouco sobre suas impressões do trabalho de leitura com o texto teatral. Nuñez e Pereira (1999) afirmam que no teatro um elemento se mantém, depositário dos materiais responsáveis pela multiplicidade de leitura e pela enorme variabilidade dos tipos de espetáculo: o texto.

Sabemos também que nos deparamos constantemente com a circulação de textos multimodais na socieda-



de, é preciso refletir sobre a leitura desses textos pelo viés de sua composição e do discurso que se forma em sua criação e circulação (COSCARELLI; KERSCH, 2016).

Assim, os estudantes puderam se colocar e apontar o texto teatral como um gênero dinâmico, estimulante e desafiador para ser trabalhado na escola. Alguns alunos citaram que poder contribuir com sugestões fez com eles se sentissem importantes, além de externarem o desejo de continuar explorando peças de teatro em sala de aula. Zilberman (2003) declara que a escola é um espaço valioso em que a leitura e a literatura são ensinadas e aprendidas, portanto vale apenas investir em atividades diversas de leitura.

Confirmamos à frente, a quarta fase da nossa pesquisa, intitulada Prática Transformadora.

### **Prática transformadora**

O último encontro foi dedicado a encenação teatral para o público escolar. Antes da organização do todo para que isso ocorresse, os estudantes receberam um convite



nosso para participarem de um aquecimento, isto é um jogo teatral. Nosso desejo foi estimular a atuação dos mesmos, em razão de aquele ter sido o dia da encenação para um público. O jogo introduzido teve a função de estimular e aquecer a equipe antes do desenvolvimento de suas tarefas. Confirmamos a descrição do jogo a seguir:

### Quadro 11: Jogo teatral 5

**ATIVIDADE: FORÇA INVISÍVEL**

A partir de 7 anos

Conteúdo: Expressão gestual

Objetivo: Desenvolver a imaginação, criando movimentos e poses a partir de estímulos diversos.

Divida a classe em grupos de dez crianças. Peça ao primeiro grupo que caminhe pelo espaço disponível na sala e pare a um sinal dado.

Cada uma das crianças deverá reagir corporalmente a uma força invisível sugerida: vento, chuva, gás venenoso, ódio, perseguição, bruxaria, raios, etc.

A um outro sinal, todos passam a lutar contra uma nova força, que atua igualmente nos elementos do grupo.

Os outros alunos observam a encenação.

Fonte: Reverbel (2009, p. 83)



Para jogarmos, formamos três grupos em sala e direcionamos os momentos de atuação para cada um deles. O espaço em que puderam caminhar foi o já determinado para encenação e estando um grupo atuando os outros dois tinham a missão de observar a desenvoltura dos colegas.

Experimentamos no jogo sensações como: o vento forte querendo nos levar; a chuva numa tarde de verão; o fogo quente de um incêndio; a felicidade de uma criança protegida; entre outros. Após as experiências dos três grupos, cada sujeito foi direcionado a cumprir sua tarefa pré-estabelecida no último encontro.

É importante citar que com os 8 estudantes que ainda não tinham se envolvido diretamente com o trabalho, fizemos 2 grupos, com 4 alunos cada, e estes ficaram encarregados de organizar e conduzir os estudantes de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da escola para poderem assistir à encenação teatral organizada pela nossa turma.

O percurso dessa organização foi o seguinte: um dia antes da apresentação, nós elaboramos juntos, professo-



ra- diretora e estudantes, um cronograma com horário para cada turma convidada assistir à encenação e orientamos como o convite deveria ser feito oralmente, frisando as atitudes devidas ao se fazer um convite para um público.

O grupo de estudantes procurou primeiro as professoras das turmas e estabelecerem acordos com cada uma delas, em horário de intervalo escolar. Coscarelli e Kersch (2016) explicam que essas e outras experiências colaboram para formar sujeitos ativos, capazes de desenvolver formas de pensamento complexas, criativas e colaborativas, despertando, nesses sujeitos, uma visão transformadora do mundo.

Nossa escola conta com 2 turmas de 1º ano e 2 turmas de 2º ano. Ou seja, necessitávamos realizar 4 apresentações, pois cada turma foi orientada a vir no seu horário, segundo o cronograma.

As professoras puderam escolher/combinao o horário que cada turma poderia nos visitar, então, em consenso, ficou determinado o cronograma seguinte:



Quadro 12: Cronograma de apresentações da peça teatral A  
fada que tinha ideias

Horário	1º ano “A”	1º ano “B”	2º ano “A”	2º ano “B”
9:30	X			
10h		X		
10:30				X
11h			X	

Fonte: Própria autoria (2020)

Após terem a licença para irem as referidas salas, no dia seguinte, nosso último encontro – dedicado a encenação, os 8 estudantes observaram primeiro se todos os alunos-atores e os estudantes da parte técnica estavam prontos, quando comprovaram que tudo estava em ordem, dirigiram-se as salas de aula e convidaram oralmente seus colegas para o evento. Para tanto, um dos grupos (4 estudantes) ficou responsável pelo convite e condução dos colegas até a porta da sala e o outro (4 estudantes) ficou aguardando em sala para organizarem todos os convidados no espaço dedicado a plateia.

Com o desejo de que tudo sucedesse como tinha-



mos combinado, e chegarmos a cada horário estabelecido com a organização devida, todos os estudantes, chegaram pontualmente as 7:30 da manhã na escola trazendo tudo que iriam utilizar, participaram do jogo teatral e em seguida começaram a realizar suas atividades.

Cada estudante realizou a atividade que ficou sob sua responsabilidade no encontro anterior, não impedindo de ajudar em outros detalhes, mas tendo sempre um foco no que ficou preestabelecido.

Quanto as personagens, alguns já vieram vestidas de casa, outras se vestiram no banheiro da escola; após todos terem se vestido, os estudantes responsáveis pelas maquiagens nos ajudaram a maquiar todas as personagens; os estudantes que se dispuseram a organizar o espaço cênico, junto conosco, organizaram os espaços com os painéis e tecidos; o pessoal da sonoplastia providenciou o som, colocou no final da sala de aula e testou o pen drive; após isso, os alunos-atores passaram o texto mais uma vez.

Quando tudo estava pronto e no horário estabelecido pelo cronograma de apresentações, os estudantes de-



legados para o convite foram as salas chamar os colegas e a professora, como também conduzi-los até a porta da sala de aula; os outros estudantes que ficaram em sala puderam recebê-los e acomodá-los no espaço reservado aos espectadores para que houvesse harmonia e as condições devidas, a fim de que público e plateia pudesse desfrutar desse momento cultural.

Converter essa conjuntura em “teatro” pressupõe duas coisas: a elevação do artista acima das leis que governam a vida cotidiana, sua transformação no mediador de um vislumbre mais alto; e a presença de espectadores para receber a mensagem desse vislumbre (BERTHOLD, 2014).

Após esse “acordo” fantástico entre público e plateia se iniciou a evolução da narrativa. Durante a trama a personagens sofrem mudanças, somando assim, informações que formaram o enredo (ARAÚJO, 2012). Vemos a seguir o momento inicial da encenação:

Figura 17- Início da cena 9 da peça teatral A fada que tinha ideias



Fonte: Da pesquisadora

No registro anterior observamos a fada Clara Luz chamando as Fadinhas para brincarem com as nuvens do pôr-do-sol. Há uma convergência entre a postura da aluna que representa a personagem com a ilustração da capa da peça de teatro (fig. 2), indicando que trabalhar a leitura do texto pelo viés da multimodalidade garante uma atenção especial com relação a composição e ao discurso que se forma na criação e circulação do texto (CANI; COSCARELLI,

2016).

Os 11 alunos-atores corresponderam devidamente aos seus papéis e aconteceram as quatro apresentações no encontro da Prática Transformadora, as crianças se utilizaram de uma variedade invejável de modos de realização na arte teatral (NUÑEZ; PEREIRA, 1999), descobrindo e experimentando essa linguagem, que é a linguagem humana por excelência (BOAL, 1998).

Notamos, no público, uma apreciação e desejo pela arte teatral – que deve ser estimulado e trabalho nas escolas. Um dos fatores para essa afeição é que encenação teatral é feita ao vivo, e destinado aos seres vivos; e o ser humano não inventou ainda nada mais fascinante do que o próprio ser humano (ARAÚJO, 2012).

Na arte teatral, o artista, que necessita apenas do seu corpo para evocar mundos inteiros e percorrer a escala completa das emoções, manifestando-se em sua pessoa (BERTHOLD, 2014). Para ele, isso pode resultar em trabalho, aprendizagem e prazer.

Posteriormente as apresentações e organização da



sala de aula, voltamo-nos a uma roda de conversa sobre a experiência vivida. Todos os estudantes do grupo-controlê se mostraram satisfeitos e desejosos por prosseguirem com o teatro na escola. Nesse momento os estudantes também puderam pensar sobre o futuro, compreendendo que possuíam capacidade para planejar, construir, e criticamente replanejar e reconstruir suas identidades, oportunidades e futuros, como cidadãos globais de um mundo complexo e crescentemente conectado (PINHEIRO, 2016).

Inclusive estudantes da parte técnica, demonstram interesse por atuar em um outro momento; embora outros ainda da parte técnica, reafirmaram firmemente interesse pela parte de produção apenas. Isso nos mostra que os estudos semióticos dos textos, envolvendo diferentes formas de produção, veiculação e consumo, expandindo o conhecimento que há sobre letramentos (PINHEIRO, 2016), conduzindo os estudantes ao Multiletramento.

Em meio a todas as fases da pesquisa e atividades desenvolvidas, nosso intuito de estimular uma leitura multimodal, que vai além da observação e compreensão da

escrita, despertou nos estudantes uma ação mais participativa no momento da leitura, favorecendo os processos de alfabetização e letramentos.

O momento atual que vivemos nos inclina para essas novas formas de ensino- aprendizagem pois, uma vida conectada, de constante comunicação e informação, exige sujeitos cada vez mais ativos e reflexivos em sociedade. Em razão disso, devemos despertar nos estudantes um olhar crítico, atuante e ético sob os textos.

Na encenação, pudemos observar a multimodalidade ocorrendo em sua plenitude, com todos os elementos e modos de significação funcionando harmoniosamente. Esse fato se dá porque a arte teatral encerra uma variedade invejável de modos de realização (PEREIRA; NUÑEZ, 1999).

Quanto aos aspectos multimodais destacados nesta fase, expomos em seguida no quadro:

Quadro 13: Aspectos de multimodalidade vivenciados na quarta fase

<b>Multimodalidade</b>	<b>Aspectos observados</b>
Linguística	Oralidade
Auditiva	Escuta e efeitos sonoros
Visual	Comunicação de imagens e perceptivas
Gestual	Performances e gestos
Espacial	Movimentação no espaço cênico

Fonte: Da pesquisadora a partir de GNL (2000, [1996])

Nessa última fase, no Modo Linguístico, o que se destacou foi a oralidade, tanto pelos estudantes que foram as turmas dos colegas de escola fazerem um convite oralmente em público, quanto pelos alunos-atores que com o texto memorizado, puderam interpretar seus papéis na apresentação.

Para o Modo Auditivo, evidenciamos a atenção auditiva dada pelo público aos alunos-atores enquanto encenavam e a aplicação da sonoplastia no enredo, que foi bem assertiva.

Em relação ao Modo Visual, a composição do cenário, quando contou com a presença das personagens em cena criou o efeito verossímil desejado para a interpretação criada da cena escolhida.

E assim, as performances corporais com os gestos faciais, no Modo gestual, tornaram a cena apreciada pelos públicos que assistiram. Algo marcante que aconteceu foi um pedido por parte de um estudante do primeiro ano para que a encenação continuasse, demonstrando satisfação e interesse pelo evento apreciado.

No Modo Espacial, a movimentação dos alunos-atores no espaço cênico foi realizada adequadamente, todos puderam aproveitar o espaço reservado ao palco. O que chamou nossa atenção foi a presença do público e o uso da delimitação do espaço correspondente a ele, todos conseguiram respeitar os espaços estabelecidos e realizaram suas funções em harmonia, o que garantiu o prazer estético.

No encontro referente a Prática Transformadora constatamos que é possível a realização de atividades que envolvem leitura de textos multimodais na escola (GNL,



2000 [1996]; OLIVEIRA, 2019), e que podemos explorar e perceber esses significados se compondo simultaneamente na encenação da peça de teatro para favorecer o Multiletramento dos estudantes desde os primeiros anos do Ensino Fundamental.



# CONSIDERAÇÕES FINAIS



Por fim, compreendemos que a noção de letramento que ainda trata apenas das habilidades de ler e escrever através dos diferentes gêneros textuais não abrange todos os tipos de representação do conhecimento existentes em nossa geração (DIONISIO, 2011).

Na atualidade, tem-se discutido sobre novos letramentos, e a teoria dos Multiletramentos (GNL, 2000 [1996]), tratada neste trabalho, apresenta o sujeito com habilidades que o torna capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagens, tendo condições também de produzir sentidos/textos incorporando variadas formas de linguagens.

Dessa forma, atentar para a orientação e ensino do sujeito com o objetivo de encaminhar o multiletramento, desenvolvendo competências que facilitem a interpretação e produção de significados nos mais variados modos, sejam através das novas tecnologias ou não, interagindo de forma ativa e reflexiva num mundo cada vez mais multissemiótico, trará diversos avanços na formação do sujeito. Rojo e Barbosa (2015) completam afirmando que sobretudo no en-

sino de língua/ linguagem, devemos fazer face a essas mudanças na direção da formação de usuários críticos e éticos.

Tomamos nota ainda que a nossa geração nos instiga à compreensão e apreciação estética das diversas publicações de design gráfico, das mídias de TV, de cinema e de games que hibridizam: textos escritos e sonoridade, poesia e música, imagens e vídeos; além da popularização das artes digitais pelos diversos aplicativos existentes, tanto para os smartphones como para as plataformas de computador, alguns exemplos: o Canvas, o Pixton, o Tik Tok, o Youtube, o Instagram, etc.

Assim, a BNCC (BRASIL, 2018) orienta os professores a realizarem exercícios de leitura com análise de elementos discursivos e composicionais das diferentes semioses: visuais, sonoras, verbais e corporais, visto que os textos se organizam atualmente de maneira híbrida, incorporando diferentes sistemas de signos em sua composição.

O trabalho com a peça teatral feito por nós nesta pesquisa, além de aprimorar a leitura do código linguístico, fez os estudantes atentarem para a importância da escuta



nos momentos de leitura em sala de aula; perceberem os significados estabelecidos pelas imagens no texto; como também compreenderem que numa interpretação cênica o gesto e o movimento produzem/reproduzem significados (do papel para a encenação).

Essa forma mais ampla de olhar o texto não apenas ampliou as competências leitoras dos estudantes através de uma leitura profunda e crítica como também favoreceu outros eixos da língua, pois a escrita foi exercitada coletivamente, favorecendo a reflexão de alguns aspectos linguísticos, e a oralidade foi estimulada em meio aos ensaios e na apresentação feita para o público.

Então, podemos constatar que se o professor inovar em suas práticas de leitura em sala de aula, desde os primeiros anos de escolarização dos estudantes, desenvolver as capacidades cognitivas, linguísticas e críticas das crianças, poderá também estimular uma consciência para a multimodalidade, uma vez que, esse investimento é urgente para o ensino atualmente. Dessa forma, os estudantes saberão lidar melhor com toda essa composição e comunicação



de significados que tem se mostrado na atualidade.

Em se tratando da fase vivenciada pela criança do 3º ano do Ensino Fundamental, considerando os gêneros presentes no currículo escolar para serem explorados, encontramos na peça de teatro um material dinâmico, com inúmeras possibilidades para se explorar e apontar a composição de signos em meio à leitura, afinal, a dramaturgia é caracterizada por um universo de signos (verbais e não-verbais) (NUÑEZ; PEREIRA, 1999).

Esse percurso pode se dar pela própria experimentação do texto em sala de aula, espaço aberto ao aluno, que terá a oportunidade de explorar todos os significados, compreendendo-os durante a leitura e produzindo-os em meio a organização da interpretação cênica, bases para reflexões e ações, que o inclinará a refletir cada vez mais sobre os papéis que desempenha no mundo, como afirma Boal (1998):

O nosso desejo é o de melhor conhecer o mundo que habitamos, para que possamos transformá-lo da melhor maneira. O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a



sociedade. Pode nos ajudar a construir o futuro, em vez de mansamente esperarmos por ele. (BOAL, 1998, p. 11)

Dessa maneira, por meio do teatro a criança será levada a ler a si mesma, o outro e o mundo, refletindo sobre o que recebe e como pode doar para termos uma sociedade cada vez mais igualitária.

A proposta Pedagógica dos Multiletramentos pode, assim, ser uma interessante metodologia junto à atividade do teatro na escola para um melhor desempenho da leitura dos estudantes e viabilidade da formação dos sujeitos em suas três dimensões: pessoal, profissional e como atuante cívico (GNL, 2000 [1996]; Rojo, 2012; OLIVEIRA, 2019), processo que deve ser iniciado nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Concluimos, assegurando que outros investimentos podem ser feitos para a continuidade da pesquisa sobre o trabalho de leitura da peça teatral em sala de aula através da Pedagogia dos Multiletramentos em suas quatro fases,



tanto para a realização de outras proposições em relação a leituras multimodais, quanto para o desenvolvimento das habilidades de apreciação e criação na arte teatral pelos estudantes, oportunizando um espaço aberto para a criatividade e a criticidade em sala de aula.



# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



ALMEIDA, F. L. A fada que tinha ideias. Ilustrações: André Neves. 2 ed. Porto Alegre: Editora Projeto, 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ANTUNES, I. Aula de português: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, A. Do impresso à cena: o papel do teatro na formação de leitores. In: SANTOS, F.; MARQUES NETO, J. C.; RÖSING, T. M. K. (Org.). Mediação de leitura: discussões alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global Editora, 2012.

BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. Sala de aula: avançando nas concepções de leitura. In: BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. (Org.). Práticas de leitura no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRANDÃO, A. C. P. O ensino da compreensão e a formação do leitor: a finalidade em primeiro lugar. In: BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. (Org.) Práticas de leitura no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BOAL, A. Jogos para atores e não-atores. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.



BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Introdução Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Homologada. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 16 de set.2019.

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

CANI, J. B.; COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: FRANK, D.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Org.). Multiletramentos e multimodalidade: Ações pedagógicas aplicadas à linguagem. São Paulo: Pontes Editores, 2016.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. História da leitura no mundo ocidental 1. São Paulo: Editora Ática, 2002.

CAVALLO, G. Entre volumen e codex: a leitura no mundo romano. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). História da leitura no mundo ocidental 1. São Paulo: Editora Ática, 2002.



CHARTIER, R. A Aventura do livro: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

COSCARELLI, C. V.; KERSCH, D. F. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. In: FRANK, D.; COSCARELLI, C. V.; CANI, B. J. (Org.). Multiletramentos e multimodalidade: Ações pedagógicas aplicadas à linguagem. São Paulo: Pontes Editores, 2016.

DIONISIO, A. Gêneros Multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, A.; GAYDECKA, B. & B. K. (Org.). Gêneros textuais: reflexões e Ensino. São Paulo: Parábola, 2011.

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). Múltiplas linguagens para o ensino médio. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DIONISIO, A.; VASCONCELOS, L.; SOUZA, M. Multimodalidade e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos e convenções visuais. Recife: Pipa Comunica-

ção, 2014.

CARMO, C. M. Um olhar antropológico sobre a Gramática do Design Visual: criando um espaço de interseção com a Antropologia do movimento. In: ALMEIDA, D. B. L. (Org.). *Novas perspectivas em análise visual: do texto ao contexto*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

FISCHER, S. R. *História da leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

GNL (Grupo Nova Londres). *A Pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000 [1996].

HAMESSE, J. O modelo escolástico de leitura. In: CAVALLLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). *História da leitura no mundo ocidental 1*. São Paulo: Editora Ática, 2002.

KERSCH; D. F.; RALELLO, K. R. “São atitudes como estas que podem fazer a diferença para uma escola melhor”: outros tempos, novos letramentos. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Org.). *Multiletramentos e multimodalidade: Ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. São Paulo: Pontes Editores, 2016.

KOCH, I.; ELIAS, V. Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Reading images: the grammar of visual design. Londres e Nova York: Routledge, 1996 [2006].

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

LEAL, T. F.; MELO, K. R. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. In: BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. (Org.). Práticas de leitura no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LYONS, M. Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças, operários. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). História da leitura no mundo ocidental 2. São Paulo: Editora Ática, 2002.

MACHADO, M. C. Biblioteca, educação e cultura- Teatro II. Rio de Janeiro: Bloch: FENAME, 1980.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. P. (Org.). O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.



MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gênero e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAYER, R. Multimedia Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

NUÑEZ, C.; PEREIRA, V. O teatro e o gênero dramático. In: JOBIM, J. L. (Org.). Introdução aos termos literários. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

OLIVEIRA, R. S. Multimodalidade e tecnologias no ensino: abordagens práticas nas aulas de Língua Portuguesa. 1ª ed. São Paulo: Pá de palavra, 2019.

PERNAMBUCO. Plano Estadual de Educação. Lei nº 12.252, 08 jul. 2002. Disponível em: [www.mp.pe.gov.br/uploads/.../LEI\\_N\\_12.252.doc](http://www.mp.pe.gov.br/uploads/.../LEI_N_12.252.doc). Acesso em 23 de nov. 2019.

PINHEIRO, P. A. (Sobre o manifesto “A PEDAGOGY OF MULTILITERACIES: DESIGNING SOCIAL FUTURES” – 20 ANOS DEPOIS). In: Trab. Ling. Aplic., Campinas, n (55.2): 525-530, mai. /ago. 2016.

REVERBEL, O. G. Um caminho do teatro na escola. São Paulo: Scipione, 1989.



REVERBEL, O. G. Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão. São Paulo: Scipione, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. São Paulo: Parábola Editora, 2015.

ROSA, A. G. C. Gêneros multimodais na sala de aula: da universidade para a escola. In: OLIVEIRA, R. S. (Org.). Multimodalidade e tecnologias no ensino: abordagens práticas nas aulas de Língua Portuguesa. 1ª ed. São Paulo: Pá de palavra, 2019.

SILVA, J.; REIS, R. A leitura teatral no ensino médio: o corpo do texto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). Múltiplas linguagens para o Ensino Médio. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

SOLÉ, I. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Penso Editora Ltda, 1996.



SVENBRO, J. A Grécia arcaica e clássica: a invenção da leitura silenciosa. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. História da leitura no mundo ocidental 1. São Paulo: Editora Ática, 2002.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1986.

ZILBERMAN, R. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.

# *Política e Escopo da Coleção de livros Humanas em Perspectiva*



A Humanas em Perspectiva (HP) é uma coleção de livros publicados anualmente destinado a pesquisadores das áreas das ciências humanas. Nosso objetivo é servir de espaço para divulgação de produção acadêmica temática sobre essas áreas, permitindo o livre acesso e divulgação dos escritos dos autores. O nosso público-alvo para receber as produções são pós-doutores, doutores, mestres e estudantes de pós-graduação. Dessa maneira, os autores devem possuir alguma titulação citada ou cursar algum curso de pós-graduação. Além disso, a Coleção aceitará a participação em coautoria.

A nossa política de submissão receberá artigos científicos com no mínimo de 5.000 e máximo de 8.000 palavras e resenhas críticas com no mínimo de 5 e máximo de 8 páginas. A HP irá receber também resumos expandidos entre 2.500 a 3.000 caracteres, acompanhado de título em

inglês, abstract e keywords.

O recebimento dos trabalhos se dará pelo fluxo contínuo, sendo publicado por ano 10 volumes dessa coleção. Os trabalhos podem ser escritos em português, inglês ou espanhol.

A nossa política de avaliação destina-se a seguir os critérios da novidade, discussão fundamentada e revestida de relevante valor teórico-prático, sempre dando preferência ao recebimento de artigos com pesquisas empíricas, não rejeitando as outras abordagens metodológicas.

Dessa forma, os artigos serão analisados através do mérito (em que se discutirá se o trabalho se adequa as propostas da coleção) e da formatação (que corresponde a uma avaliação do português e da língua estrangeira utilizada).

O tempo de análise de cada trabalho será em torno de dois meses após o depósito em nosso site. O processo de avaliação do artigo se dá inicialmente na submissão de artigos sem a menção do(s) autor(es) e/ou coautor(es) em nenhum momento durante a fase de submissão eletrônica.



A menção dos dados é feita apenas ao sistema que deixa em oculto o (s) nome(s) do(s) autor(es) ou coautor(es) aos avaliadores, visando viabilizar a imparcialidade da avaliação. A escolha do avaliador(a) é feita pelo editor de acordo com a área de formação na graduação e pós-graduação do(a) professor(a) avaliador(a) com a temática a ser abordada pelo(s) autor(es) e/ou coautor(es) do artigo avaliado. Terminada a avaliação sem menção do(s) nome(s) do(s) autor(es) e/ou coautor(es) é enviado pelo(a) avaliador(a) uma carta de aceite, aceite com alteração ou rejeição do artigo enviado a depender do parecer do(a) avaliador(a). A etapa posterior é a elaboração da carta pelo editor com o respectivo parecer do(a) avaliador(a) para o(s) autor(es) e/ou coautor(es). Por fim, se o trabalho for aceito ou aceito com sugestões de modificações, o(s) autor(es) e/ou coautor(es) são comunicados dos respectivos prazos e acréscimo de seu(s) dados(s) bem como qualificação acadêmica.

A nossa coleção de livros também se dedica a publicação de uma obra completa referente a monografias, dissertações ou teses de doutorado.



O público terá acesso livre imediato ao conteúdo das obras, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



# Da autora



**Maria Lídia Martins da Silva**

É natural de Taquaritinga do Norte. Coursou o Normal médio (CENEC), e tornando-se professora. Tem licenciatura em Letras (FAFICA); especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Português (FIP); Especialização em Gestão



e Coordenação em Educação (UPE); Mestrado em Letras (UFRPE). Apaixonada pela comunicação, Maria Lídia ainda é intérprete de Libras. Neste livro vamos conhecer seus estudos sobre multimodalidade, leitura e teatro, esse último, uma das grandes paixões de sua vida.



# Índice Remissivo



## **B**

BNCC

*página 94*

*página 124*

*página 125*

*página 234*

## **C**

Cenário

*página 131*

*página 193*

*página 215*

*página 216*

## **L**

### Leitura

*página 135*

*página 145*

*página 152*

*página 189*

*página 220*

### Letramento

*página 75*

*página 99*

*página 217*

*página 233*

## **T**

### Teatro

*página 70*

*página 90*

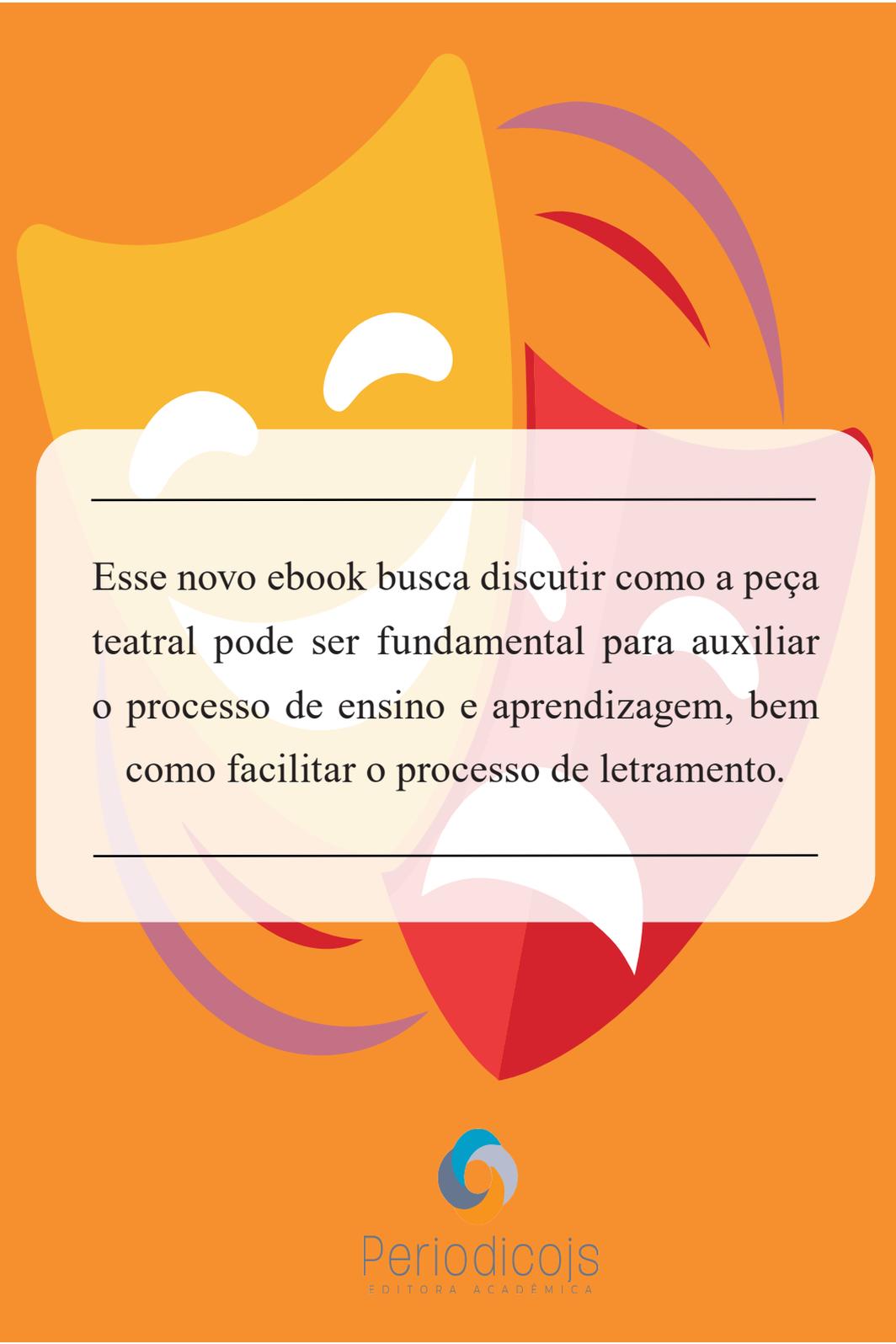
*página 157*



*página 197*

*página 198*





---

Esse novo ebook busca discutir como a peça teatral pode ser fundamental para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, bem como facilitar o processo de letramento.

---

