



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO
PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

MARIA DJANIRA DE SOUSA

**O GÊNERO DISCURSIVO TEATRO PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA
ENTONACIONAL: UM PROJETO DE LETRAMENTO EM UM 5º ANO**

Maringá, 31 de março de 2020.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO
PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE – PROFLETRAS**

MARIA DJANIRA DE SOUSA

**O GÊNERO DISCURSIVO TEATRO E A LEITURA ENTONACIONAL: UM PROJETO DE
LETRAMENTO EM UM 5º ANO**

Relatório de pesquisa e material didático apresentados como trabalho final ao programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS/UEM.

Maringá

2020

MARIA DJANIRA DE SOUSA

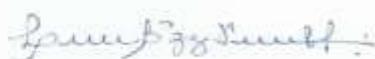
O gênero Discursivo Teatro para o Desenvolvimento da Leitura entonacional: um projeto Letramento em um 5º ano

Relatório de pesquisa e material didático
apresentados como trabalho final ao
programa de pós-graduação Mestrado
Profissional em Letras-
PROFLETRAS/UEM.

COMISSÃO JULGADORA



Orientadora: Prof.ª Dr.ª Lilian Cristina Buzato Ritter
Universidade Estadual de Maringá (PROFLETRAS/UEM)



Prof.ª Dr.ª Luciane Braz Perez Mincoff
Universidade Estadual de Maringá (PROFLETRAS/UEM)



Prof.ª Dr.ª May Holmes

Maringá, 23 de junho de 2020

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora, Professora Doutora Lilian Cristina Buzato Ritter, pela confiança em meu trabalho, por sua competência e dedicação cuidando dos detalhes para que eu pudesse executar esta pesquisa. A minha eterna gratidão e profundo respeito pela pessoa humana e maravilhosa que é.

À Professora Doutora Luciane B. P. Mincoff que possibilitou, por meio de discussões e embasamento teórico, a reflexão sobre a importância do trabalho com a oralidade em sala de aula e à professora Doutora May Holmes, a qual tive o privilégio de tê-la como professora desde o magistério, passando pela graduação e agora sendo agraciada pela sua presença na banca. Muito obrigada, professoras, pelas excelentes contribuições na banca de qualificação.

A todos os professores do curso Profletras/UEM, que direta ou indiretamente contribuíram para que conquistássemos grandiosos resultados em nossa atuação.

A meus pais e a meu filho, que compreendeu a minha ausência em muitas situações por estar envolvida nesta pesquisa.

A Deus que possibilitou que eu continuasse firme apesar de tantos motivos para que eu desistisse.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral compreender de que forma o gênero teatral pode auxiliar (ou não) no desenvolvimento da leitura entonacional de um 5º ano, da rede pública, em um evento de letramento próprio da escola, a “Semana da Consciência Negra”, à luz da perspectiva dialógica da linguagem. A metodologia está ancorada no paradigma da pesquisa-ação, de base interpretativa, à luz da perspectiva bakhtiniana da linguagem, com contribuições dos estudos sobre letramento. A pesquisa apresentou três objetivos específicos: a) identificar o perfil dos alunos de um 5º ano da rede pública de ensino em relação à prática da leitura entonacional e sua vivência com o gênero teatro, por meio de um diagnóstico; b) compreender o processo de elaboração de um projeto de letramento cujo objetivo é apresentar uma peça teatral no evento da Semanada Consciência Negra e c) descrever e discutir sobre os aspectos positivos e/ou negativos da implementação do projeto de letramento em relação ao seu auxílio no desenvolvimento da leitura entonacional dos alunos de um 5º ano da rede pública de ensino. Na fase de diagnóstico constatamos a pouca experiência de leitura oralizada e a ausência de leitura entonacional, no sentido bakhtiniano, além do desconhecimento do gênero discursivo teatro. Todo o processo foi guiado por situações reais de uso da linguagem, as atividades do projeto foram viabilizadas porque buscamos considerar os sujeitos da pesquisa em seu contexto sócio-histórico e com as linguagens próprias de seu tempo. Destacam-se como aspectos positivos para a prática de leitura entonacional o fato de que o teatro promoveu o gosto pela leitura, uma vez que os alunos mostraram interesse de ler e repetir exercícios de leitura entonacional incansavelmente; desenvolveram a expressão, a consciência corporal e facial; reconheceram e se apropriaram da situação enunciativa a ser representada; os exercícios de pausas e trocas de turno aguçaram a capacidade de se respeitar a fala do outro para saber o momento adequado de falar. A experiência teatral fez com que os alunos saíssem da sua zona de conforto e encarassem um público. Esses parâmetros de produção foram essenciais para que a leitura entonacional se instaurasse em sala de aula.

Palavras-chave: Gênero Discursivo Teatro. Letramento. Leitura entonacional.

ABSTRACT

The present work has as its main objective to understand in what way the theatrical genre could help (or not) to the development of intonational reading of a 5th school year student, within the public education network, in a school's own literacy event, the "Semana da Consciência Negra" (Week of the Black Consciousness), in light of a dialogical perspective of the language. The methodology rests on the search/action paradigm, of interpretative base, in light of a language's bakhtinian perspective, with contributions from literacy studies. The research presents three specific aims: a) To identify the profile of public school network 5th year students in relationship with the practice of intonational reading and their experience with theatre, through a diagnostic; b) To understand the elaboration process of a literacy project in which the objective is to present one play during the Week of Black Consciousness and c) To describe and discuss about the positive and/or negative aspects regarding the implementation of a literacy project in relation with its support of the intonational reading's development for public school network 5th year students. During the diagnostic period was established the scant experience regarding oral reading and the absence of intonational reading, in a bakhtinian sense, apart from the ignorance of the theatre's discursive genre. The entirety of the process was guided by real language use situations, as the project activities were made viable as we sought to consider the subjects of the research in their social-historic context and within their era's own language. We emphasise as positive aspects for the practice of intonational reading the fact that theatre promoted the pleasure for reading, once the students showed interest in reading and repeating tirelessly intonational reading exercises; they improved their expression, their body and facial consciousness; they recognized and appropriated the enunciative situation to be represented; the pause and role playing exercises sharpened their capacity to respect each other's speech and to recognise the right moment to talk. The theatrical experience made the students get out of their comfort zone and face an audience. These producing parameters were essential for the intonational reading to be set in the classroom.

Keywords: Theatre discursive genre. Literacy. Intonational reading.

LISTA DE QUADRO

QUADRO 01- As quatro fases do ciclo básico da investigação - ação.	26
---	----

LISTA DE IMAGENS

FIGURA 1 - Sala de aula do 5º ano C	28
FIGURA 2 - Quadra da escola	28
FIGURA 3 - Pátio da escola	28
FIGURA 4 - Corredor	28
FIGURA 5 - Registro das impressões realizada pelo aluno A	37
FIGURA 6 - Capa do livro “O cabelo de Lêle”	39
FIGURA 7 - Releitura de alunos	39
FIGURA 8 - Cena do vídeo clipe Menina Pretinha	40
FIGURA 9 - Registro das impressões realizada pelo aluno B	41
FIGURA 10 – Apresentação na Casa da Cultura	42
FIGURA 11- Registro das impressões do aluno C	43
FIGURA 12 - Registro das impressões do aluno D.....	43
FIGURA 13 - Registro das impressões do aluno E.....	44
FIGURA 14 - Registro das impressões do aluno F.....	45
FIGURA 15 - Capa do livro Menino de todas as cores.....	45
FIGURA 16 - Cena da entrevista com a autora.....	46
FIGURA 17 - Atividade de expressão corporal I	48
FIGURA 18 - Atividade de expressão corporal II	48
FIGURA 19 - Atividade de expressão corporal III.....	48
FIGURA 20 - Atividade de expressão corporal IV.....	48
FIGURA 21 - Atividade de expressão corporal V	49
FIGURA 22 – Atividade de expressão corporal VI	49
FIGURA 23 - Atividade de expressão corporal VII.....	49
FIGURA 24 - Atividade de expressão corporal VIII	49
FIGURA 25 - Atividade de jogos teatrais I.....	50

FIGURA 26 - Atividade de jogos teatrais a II	50
FIGURA 27- Atividade epilinguística I.....	51
FIGURA 28 - Atividade epilinguística II.....	51
FIGURA 29 - Alunos na biblioteca atividades de leitura entonacional	54
FIGURA 30 - Atividade de leitura entonacional I	55
FIGURA 31- Atividade de leitura entonacional II	55
FIGURA 32 - Encenação I	56
FIGURA 33 - Encenação II	56
FIGURA 34 - Encenação III	56
FIGURA 35 - Encenação IV.....	56
FIGURA 36 - Alunos após a apresentação	57

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- Questão 1 do questionário aplicado aos 28 alunos presentes no dia 20/08/2018.....	30
GRÁFICO 2- Questão 2 do questionário aplicado aos 28 alunos presentes no dia 20/08/2018	31
GRÁFICO 3 - Questão 3 do questionário aplicado aos 28 alunos presentes no dia 20/08/2018	32
GRÁFICO 4 - Questão 4 do questionário aplicado aos 28 alunos presentes no dia 20/08/2018.....	32
GRÁFICO 5 - Questão 5a do questionário aplicado aos 28 alunos presentes no dia 20/08/2018	33
GRÁFICO 6 - Questão 5b do questionário aplicado aos 28 alunos presentes no dia 20/08/2018.....	34
GRÁFICO 7- Questão 6 do questionário aplicado aos 28 alunos presentes no dia 20/08/2018.....	34
GRÁFICO 8 - Questão 7 do questionário aplicado aos 28 alunos presentes no dia 20/08/2018.....	35
GRÁFICO 9 - Questão 8 do questionário aplicado aos 28 alunos presentes no dia 20/08/2018	35
GRÁFICO 10 - Questão 9 do questionário aplicado aos 28 alunos presentes no dia 20/08/2018.....	36

PAUTA DOS SÍMBOLOS NAS TRANSCRIÇÕES

A	-	aluno
Axx	-	fala simultânea
...	-	pausa
..	-	pausa prolongada
F (1,...)	-	número de fala
Maiúscula	-	ênfase ou acento enfático
((??))	-	fala incompreensível
]	-	turno coincidente

SUMÁRIO

PARTE 1 O RELATÓRIO DE PESQUISA

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
2.1 Concepções bakhtianianas de linguagem, enunciado e gênero discursivo.....	15
2.2 O gênero discursivo teatro e sua abordagem na sala de aula.....	18
2.3. A leitura entonacional na visão bakhtiniana	20
2.4 Projeto de letramento.....	23
3 METODOLOGIA	24
3.1 O tipo e a natureza da pesquisa.....	25
3.2 O contexto da pesquisa.....	27
3.3 A geração de dados: os procedimentos e os passos metodológicos.....	29
4 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE LETRAMENTO.....	36
4.1 Descrição, análise e discussão dos resultados	36
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
PARTE 2 O MATERIAL DIDÁTICO.....	61
REFERÊNCIAS.....	79
APÊNDICE A - EXEMPLO DE QUESTIONÁRIO.....	81
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO.....	83
APÊNDICE C - PEÇA MENINO DE TODAS AS CORES	85
ANEXO 1 - ERA UMA VEZ UM MENINO EM SALA DE AULA.....	90
ANEXO 2 - MENINA PRETINHA.....	91
ANEXO 3 - IAIA E O ESPELHO.....	95
ANEXO 4 - JOGOS TEATRAIS	94

RELATÓRIO DE PESQUISA

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, nota-se um crescente interesse pelos estudos relacionados à análise de diferentes gêneros discursivos que circulam na sociedade, porém, ainda são poucos os que se interessam pelos estudos de gêneros discursivos orais. Este talvez seja um fator que coopere com a seguinte situação: pouco se trata nas escolas de trabalhos e/ou de atividades direcionados a gêneros orais, pois há uma preocupação muito grande com a escrita e pouca atenção com a oralidade (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004).

No contexto brasileiro, os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996), e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) destacam a importância da oralidade estar presente nos currículos das aulas de Língua Portuguesa, em diferentes níveis de ensino. Contudo, mesmo tendo-se o conhecimento de que escrita e oralidade estão interligadas e que são importantes no processo de ensino e aprendizagem, em específico, de Língua Portuguesa, ainda se trabalha de forma fragmentada a oralidade da escrita, e isso é uma prática que inibe o desenvolvimento discursivo dos alunos.

Dessa forma, o tema geral da investigação está circunscrito na prática de leitura, em específico, na prática de leitura entonacional¹. Partimos do pressuposto que o trabalho com o gênero discursivo teatro pode auxiliar no desenvolvimento da leitura entonacional dos alunos de 5º ano por ser uma produção situada socialmente.

A investigação desenvolvida surgiu de uma necessidade em buscar possíveis contribuições para a resolução de problemas de desempenho da leitura entonacional dos alunos do 5º ano de uma escola pública. Esses problemas foram observados em sala durante aulas de leitura em nossa experiência de mais de dez anos enquanto professora de Língua Portuguesa e de Arte, na rede municipal de ensino. Com intuito de possibilitar melhora no desenvolvimento da prática desta leitura, por meio de experimentações que envolvam práticas de linguagem, é que pensamos em abordar o gênero discursivo teatro. Nesse sentido, eis que surgiu a seguinte questão de pesquisa: até que ponto o desenvolvimento da leitura entonacional de alunos de um quinto ano pode (ou não) melhorar por meio do trabalho com o gênero teatral?

Esse gênero não foi escolhido em vão. Em meio às suas inúmeras características, destacando a multimodalidade que convoca, o texto teatral possui uma particularidade interessante, como bem destaca Vaz (2013): é um texto escrito, mas que, na verdade, foi produzido para ser oralizado. Ainda segundo a autora, o gênero em questão:

¹ Neste trabalho, optamos pelo termo “leitura entonacional”, em virtude de assumirmos a concepção interacionista de leitura e a visão dialógica bakhtiniana do processo discursivo da compreensão. O trabalho com base em gêneros discursivos pressupõe que tanto a compreensão quanto a produção oral ou escrita sejam concebidas como práticas sociais de linguagem. Nesse sentido, concebemos que a leitura entonacional é aquela realizada com contextualização valorativa, imbuída de sentidos produzidos pela voz que vai dando forma aos enunciados. No caso deste trabalho, a prática da leitura entonacional está inserida em um projeto de letramento sobre a Semana da Consciência Negra.

[...] proporciona uma experiência viva e dinâmica da língua; [...] que os alunos tenham uma percepção maior das diversas maneiras e intensidades de como a língua pode ser utilizada. Sendo assim, eles acabam observando que ela não é sem entonação e nem neutra: ela oscila o tempo todo de acordo com as intenções que se deseja dar ao discurso, pois se não houver clareza no que se tem intenção de passar ao ouvinte, não haverá comunicação. (VAZ, 2013, p. 310).

Além disso, outro fator que nos levou a escolher o gênero discursivo teatro tem relação com nossa formação acadêmica, pois temos graduação em Letras e em Artes Cênicas. Em nossa experiência de sala, tanto nas aulas de Língua Portuguesa como nas de Arte, sempre constatamos o prazer, a receptividade dos alunos na leitura do gênero teatral. Isso fez com que refletíssemos na possibilidade da utilização do gênero teatral como um importante instrumento pedagógico para a prática da leitura entonacional em sala de aula.

Dessa forma, optamos por desenvolver um trabalho que aborda práticas discursivas pedagógicas de leitura entonacional por meio do gênero discursivo teatro, adotando a teoria dos gêneros discursivos à luz bakhtiniana (VOLOCHINÓV, 2017; PEREIRA E RODRIGUES, 2016; FARACO, 2009; BAKHTIN, 1997).

Além dessas escolhas, também delimitamos a proposta de intervenção desenvolvida na configuração de um projeto de letramento, conforme defendido por Kleiman (2007). Esta opção se justifica pelo fato de que todo ano as escolas da rede municipal em que atuamos comemoram a Semana da Consciência Negra, evento no qual todos os alunos devem participar com algum tipo de atividade pedagógica. Por isso, consideramos este evento pedagógico como um evento de letramento e, dessa forma, avaliamos que a noção conceitual e metodológica de “projeto de letramento” coadunava com a realidade em que desejávamos intervir.

Em termos teórico-metodológicos, nossa pesquisa está ancorada nas ideias bakhtinianas em relação à linguagem, gênero discursivo; em específico, em autores que tratam sobre o gênero discursivo teatro; sobre o conceito de projeto de letramento; e sobre autores que tratam de práticas orais escolares, como a leitura entonacional. Em termos metodológicos, pertence à área da Linguística Aplicada, no campo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, organizada segundo as características de uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005).

A partir do contexto e justificativas apresentadas, o objetivo geral é compreender de que forma o gênero teatral pode auxiliar (ou não) no desenvolvimento da leitura entonacional de um 5º ano, da rede pública, em um evento de letramento próprio da escola, a “Semana da Consciência Negra”, à luz da perspectiva dialógica da linguagem.

Já, os objetivos específicos são:

- Identificar o perfil dos alunos de um 5º ano da rede pública de ensino em relação à prática da leitura entonacional e sua vivência com o gênero teatro por meio de um diagnóstico.
- Compreender o processo de elaboração de um projeto de letramento cujo objetivo é apresentar uma peça teatral no evento da Semanada Consciência Negra.

- Descrever e discutir sobre os aspectos positivos e/ou negativos da implementação do projeto de letramento em relação ao seu auxílio no desenvolvimento da leitura entonacional dos alunos de um 5º ano da rede pública de ensino.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentamos perspectivas teóricas que nos conduzem às particularidades do tema da pesquisa. Portanto, abordamos algumas das concepções bakhtinianas referentes à linguagem, ao enunciado e ao gênero discursivo. Em seguida, trazemos alguns aspectos teóricos sobre o gênero discursivo teatro para, em outra seção, pontuarmos a respeito da prática da leitura entonacional. Ao final, tratamos da conceituação do termo teórico-metodológico projeto de letramento.

2.1 Concepções bakhtinianas de linguagem, enunciado e gênero discursivo

Bakhtin (1997) se opõe à concepção de que a linguagem procede do pensamento, ou seja, à ideia de que a linguagem é a expressão do pensamento do indivíduo. Afirma que linguagem não se constitui de dentro para fora do indivíduo, mas sim, do exterior para o interior. Neste sentido, explica que é por meio do enunciado que o sujeito interage socialmente, tratando da língua em seu uso real, como assevera em: “A utilização da língua efetua-se em forma de enunciado (orais e escritos), concretos e únicos. Que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas”. (BAKHTIN, 1997, p. 290).

Essa ideia preconizada na obra “Estética da criação verbal” (ECV) do autor russo (1997) também está presente em outra do círculo bakhtiniano, “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (MFL), do autor Volóchinov (2017). Nesse sentido, tratando também da língua em seu uso real, assevera: “Não é a vivência que organiza a expressão-enunciado (...) ele será definido pelas condições reais do enunciado e, antes de tudo, pela situação social mais próxima.” (VOLÓCHINOV, 2017, p.204). O autor afirma que a presença do interlocutor real é extremamente relevante, pois sem ele não há interação, portanto, se pensarmos em um interlocutor abstrato não se tem uma língua nem no sentido literal e muito menos no discursivo. A interação social necessita de um auditório social em que o sujeito irá formar seus argumentos interiores, motivos, avaliações, entre outros aspectos apreciativos. Assim, a importância da orientação da palavra defendida por Volóchinov como bilateral é argumentada por suas duas faces: a do eu, de quem a palavra procede e a do outro, para quem a palavra é direcionada, para quem o discurso é dirigido. A natureza social e valorativa/axiológica da linguagem é fundamental para entendermos a concepção de linguagem na perspectiva elegida neste trabalho, que é a

concepção interacionista de linguagem sustentada pela visão discursiva bakhtiniana de que a língua/linguagem é de natureza social.

Nessa linha de raciocínio, o produto de toda interação discursiva é o enunciado. Bakhtin (1997) conceitua o enunciado como:

(...) unidade real da comunicação verbal: o enunciado. A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. Quaisquer que sejam o volume, o conteúdo, a composição, os enunciados sempre possuem, como unidades da comunicação verbal, características estruturais que lhes são comuns e acima de tudo, fronteiras claramente delimitadas. (...) (BAKHTIN, 1997, p. 294).

Essa tese é reafirmada por Volóchinov (2017, p. 217), em MFL, ao tratar da estrutura do enunciado como sendo determinada pelas relações sociais e suas condições sociais, seu momento histórico. Desta forma, as questões sócio-culturais pertencentes a essa situação mais próxima e seus participantes “determinam a forma e o estilo ocasionais do enunciado. As camadas mais profundas da sua estrutura são determinadas por ligações sociais mais duradouras e essenciais, das quais o falante participa”.

Assim, para o autor:

[...] a realidade efetiva da linguagem se encontra em situações reais, concretas, vivas, nas interações discursivas sociais e não num sistema abstrato de formas linguísticas de enunciados monológicos isolados ou no ato psicofisiológico, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 218).

Segundo Bakhtin (1997), o enunciado apresenta três elementos que se fundem: conteúdo (temático), estilo verbal (seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais) e a construção composicional. Esses elementos são indissociáveis no enunciado e cada um se apresenta de acordo com sua esfera sócio-comunicativa, refletindo suas especificidades e condições. O autor acrescenta ainda que “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gênero discurso.” (BAKHTIN, 1997, p. 279) O termo “relativamente estáveis” foi denominado por Bakhtin devido à rica variedade de gêneros discursivos que foram surgindo, se ampliando e se modificando em cada esfera ocasionados pela intensa e inesgotável atividade sócio-discursiva humana, ou seja, os gêneros discursivos acompanham e se desenvolvem juntamente com as transformações da sociedade.

O autor russo, na obra ECV, (1997, p. 279) afirma que os gêneros discursivos são infinitos e que devido à essa infinitude fazem surgir repertórios cada vez maiores. O autor destaca que os gêneros do discurso são heterogêneos se dividem em gêneros primários (simples) e gêneros secundários (complexos) e que por isso é

relevante que se leve em consideração as diferenças existentes entre eles. Os gêneros secundários (o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico etc) são mais complexos, apresentam um discurso de situações de comunicação cultural, a escrita é mais elaborada e relativamente mais evoluída, enquanto que os gêneros do discurso primários se encontram em situações de interação mais cotidianas.

Esclarece ainda sobre a heterogeneidade do gênero discursivo que:

(...) Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiretamente: a curta réplica do diálogo cotidiano com a diversidade que este pode apresentar os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variedades formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas). E é também com os gêneros do discurso que relacionamos as variadas formas de exposição científica e todos os modos literários (desde o ditado até o romance volumoso). (BAKHTIN, 1997, p. 279).

De acordo Bakhtin (1997, p. 282), compreender a natureza do enunciado e a particularidade que diferencia a variedade dos discursos em geral e dos diferentes tipos, em particular os primários e os secundários, é extremamente necessário em qualquer área de estudos linguísticos, pois ao ignorar tais especificidades acaba-se direcionando o estudo da língua para a forma, estudo de regras, tornando-a abstrata e isso “(...) desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.”

A interação discursiva portanto, se dá por meio de uma cadeia infinita de tipos de enunciados (gêneros discursivos), pois na visão dos autores bakhtinianos, o diálogo não é apenas no sentido da comunicação verbal direta, em voz alta entre indivíduos face a face, e, sim, no sentido amplo de relações de sentido. Qualquer outra forma de interação discursiva se dá por meio dessas relações de sentido, que, na visão deles, são dialógicas. Em MFL, o autor cita como exemplo o caso do livro: ele apresenta um discurso verbal que é debatido em forma de diálogo direto e vivo. Sobre essa forma de diálogo, Volóchinov (2017) esclarece que a produção de discursos são orientados para discursos anteriores que tanto podem ser do próprio autor como de outros que se apresentam na mesma esfera discursiva e para discursos posteriores, os pré-figurados. Desse modo, ao retomar discursos anteriores, o enunciado acaba por participar de uma espécie de cadeia de relações ideológicas em grande escala: ele pode responder, refutar, confirmar algo, ou ainda, no caso da relação com os enunciados pré-figurados, ele pode antecipar as respostas e críticas possíveis, buscar apoio e assim por diante.

Faraco (2009) afirma que Bakhtin apresenta para a concepção dessa dinâmica dialógica três dimensões diferentes: o ato de dizer, pois acredita que todo dizer está orientado para algo “já dito”, que remete a outro discurso a que o autor chama de memória discursiva; todo o dizer está orientado para a resposta, nesse sentido,

se espera uma réplica para todo enunciado produzido; e ainda, todo ato de dizer é internamente dialogizado, ou seja, é heterogêneo, tratando-se de múltiplas vozes articuladas.

Ancorados nessa concepção dialógica de linguagem, Pereira e Rodrigues (2016) afirmam que “os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados que são originados a partir de uma determinada situação de interação. Esses enunciados surgem se materializam e se estabelecem (relativamente) nas diferentes esferas sociais da atividade humana.” (PEREIRA E RODRIGUES, 2016, p.30). Em relação à constituição de todo gênero discursivo, explicando as palavras do próprio Bakhtin, os autores destacam três instâncias inseparáveis: conteúdo temático, estilo e composicionalidade. Elas refletem e refratam tanto as condições concretas específicas bem como a finalidade de cada esfera social.

De acordo com os autores Pereira e Rodrigues (2016), o conteúdo temático se refere ao objeto referencial do discurso do gênero. Trata-se do que se torna dizível a partir da forma de conceber e compreender determinada situação social ou realidade, da sua finalidade de interação e das suas relações dialógicas. O estilo compreende a seleção, feita pelo produtor do enunciado, de recursos lexicais, fraseológicos, gramaticais e textuais da linguagem, contemplando as várias possibilidades de utilização dos recursos da linguagem. A composicionalidade concerne aos procedimentos de disposição, à orquestração e ao acabamento do gênero e à mobilização dos participantes da comunicação discursiva.

Em outras palavras, estas três instâncias dizem respeito aos papéis dos participantes da interação (que papéis assumem) e à organização das marcas linguístico-enunciativas do gênero. Assim, podemos entender que os gêneros são, de fato, meios de apreender, compreender e significar a interação e a realidade social.

Na próxima seção, tratamos, em particular, do gênero discursivo teatro e suas implicações pedagógicas.

2.2 O gênero discursivo teatro e sua abordagem na sala de aula

As características do gênero discursivo teatro são trazidas pela visão da autora Marega (2015, p. 58) ao compreender que o gênero discursivo teatro apresenta característica de um texto duplo: uma parte composta por diálogo entre os personagens, que são textos mais para serem falados/interpretados do que lidos; e outra parte são as “didascálias/rubricas que são, na realidade, o direcionamento de palco mais com finalidade de serem lidas do que propriamente encenadas”.

Segundo Marega (2015, p.64), o gênero discursivo teatro é heterogêneo e tem como objetivo contar uma história que é apresentada por meio de diálogo, situando os leitores (literários, atores, diretores) por meio de rubricas, sendo essa construção textual direcionada para o palco. As rubricas são classificadas de acordo com as informações a serem transmitidas e determinadas conforme o tipo de interlocutor a que se destinam. A autora destaca quatro tipos de rubrica:

- Pensadas para o autor: geralmente contém detalhes referentes de atuação.
- Pensadas para a ação: essas anotações referem-se ao cenário, vestiário, iluminação, efeitos sonoros, música.
- Pensadas para o leitor, as quais não têm nada a ver com a concretização da cena. [...]
- Pensadas para o espectador implícito. (MAREGA, 2015, p. 65).

Assim, de acordo com a autora, compreende-se que as indicações de cenas são na “realidade direcionadas à interioridade do personagem (sua movimentação, ação, gesto, expressão facial, entonação de voz) e à orientação que diz respeito à ambientação da cena (cenário, luz, som etc)” (MAREGA, 2015, p.64).

Em relação à sua abordagem pedagógica, o teatro é considerado por estudiosos da área como uma arte que contribui de forma significativa à educação devido a sua contribuição no desenvolvimento do cidadão, pois possibilita ao aluno o desenvolvimento da criatividade, estimula o raciocínio rápido, promove o trabalho em equipe, a prática de cooperação, expressão corporal, imitação da voz, entre outros aspectos importantes na vida social de um indivíduo.

Nessa abordagem pedagógica do teatro destacamos a noção teórico-metodológica “jogos teatrais”. Koudela (2014) afirma que os jogos teatrais foram concebidos por Viola Spolin com o objetivo de ensinar a teoria sobre o teatro a estudantes, diretores, atores sem necessitar de ensinar como fazer teatro, pois o próprio ato de jogar desenvolve o indivíduo através de atividades, preparando-o sem que ele perceba.

Spolin (2010) afirma que o jogo possibilita por meio de técnicas e habilidades o desenvolvimento do aluno e isso ocorre durante o próprio jogo através das atividades que acaba desenvolvendo a espontaneidade. Assim o aluno-autor crescerá sem dificuldades pois o jogo possibilita desenvolvimento da espontaneidade importante para o seu aprendizado. Spolin (2010) afirma que “Nessa espontaneidade, a liberdade é liberada, e a pessoa como um todo é física, intelectualmente despertada. Isto causa estimulação suficiente para que o aluno transcenda a si mesmo (...)” (SPOLIN, 2010, p. 5).

Portanto, sua prática na escola se torna muito importante, já que os benefícios proporcionados são muito significativos e tendo em vista que “A criança, ao começar a frequentar a escola, possui a capacidade de teatralidade como um potencial e como uma prática espontânea, vivenciada nos jogos de faz de conta” (BRASIL, 1996, p. 57). Nesta perspectiva, entendemos que cabe à escola possibilitar situações em que o aluno possa vivenciar tais capacidades e desenvolvê-las por meio dos jogos teatrais.

Dessa maneira, o uso do gênero discursivo teatro na escola contribui para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, pois como afirma Koudela (2011, p. 235) “Através dos jogos teatrais, alunos podem ser alfabetizados na linguagem da representação dramática, ao mesmo tempo em que aprendem a fazer a leitura das cenas de teatro, que nascem na ação improvisada, através da contínua interação entre palco e plateia (...)”.

O teatro com essa característica dupla e heterogênea de contar histórias de forma dinâmica, por meio de diálogos, performance corporal, faz com que a plateia se sinta parte do enredo. Desde a época do início da colonização do Brasil, este gênero se revelou um importante instrumento pedagógico, o qual foi utilizado pelo padre José de Anchieta e pelo padre Manoel da Nóbrega para catequizar os nativos da região. Assim, é

importante que a escola possibilite aos alunos não somente assistir as peças, mas representá-las, pois por meio da vivência é que o aluno irá desenvolver a oralidade, a impostação da voz, a expressão corporal, enfim, a leitura entonacional, além de aprender limites, o respeito para com o outro etc.

2.3 A leitura entonacional

Iniciamos nossa discussão partindo da ideia de que a linguagem oral, diferentemente da linguagem escrita, é algo em que desde o nascimento o indivíduo já tem contato, seja por meio de seus familiares, seja por meio de outras pessoas do seu convívio. O fato é que essa linguagem é a primeira a ser desenvolvida ao longo de sua vida por meio da interação social, é por meio dela que esse indivíduo iniciará seu desenvolvimento, inclusive no que diz respeito a aprender a falar. Dessa forma, ao chegar à escola, o aluno já apresenta uma linguagem oral que ele domina, por meio dela conta acontecimentos vividos, discute, pede informações etc. Porém, a escola não tem como objetivo trabalhar o desenvolvimento dessa linguagem, que acaba sendo utilizada de forma ocasional, como afirma Haller (2004). Embora a linguagem oral esteja presente nas salas de aula (nas rotinas cotidianas, nas leituras de instruções, na correção de exercícios etc), afirma-se frequentemente que não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas. Portanto, percebe-se que a escola não tem como objeto de ensino a linguagem oral, pelo contrário, acaba de certa forma limitando o aluno ao deixar de possibilitar momentos/atividades em que ele possa exercitá-la, desenvolvendo, assim, a linguagem oral. No entanto, de acordo com Castilho (1998), essa visão de que a escola deve deixar de lado o trabalho com a oralidade alegando que o aluno já aprendeu em casa, devendo assim concentrar-se no ensino da língua escrita, já foi desconstruída:

(...) não se concebe mais que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita. (CASTILHO, 1998, p.13).

Na atualidade se percebe um grande avanço no que se refere a importância do ensino que trabalha a língua oralizada. Castilho (1998), a respeito do trabalho com a língua portuguesa em sala, afirma que “[...] se concentrasse mais na língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita.” (CASTILHO, 1998, p.13), ou seja, o trabalho com a língua oral é tão importante quanto o trabalho com a escrita.

A esse respeito, Fávero (1999) afirma que “(...) o ensino da oralidade não pode ser visto isoladamente, isto é, sem relação com a escrita, pois elas mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis.” (FAVERO, 1999, p. 13). A autora cita ainda Bechara, afirmando que:

(...) não se trata obviamente de ensinar a fala, mas de mostrar aos alunos a grande variedade de usos da fala, dando-lhes a consciência de que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades - escrita e falada -, isto é, procurando torná-los “políglotas dentro de sua própria língua”(FAVERO, 1998, p.12).

Já, quanto à prática da leitura, Pereira e Rodrigues (2016) afirmam que a leitura (e também a escuta) é a prática de linguagem que envolve sujeitos com diferentes propósitos/objetivos/projetos que buscam compreender o dizer do outro, bem como reagir responsivamente a esse dizer. E, retomam a concepção defendida pelos estudos bakhtinianos, afirmando que o texto é uma resposta a outrem, aos já ditos, sendo que a leitura recai sobre o que se tem a dizer e sobre a forma que se diz, ou seja, as estratégias linguísticas-textuais e discursivas escolhidas ao se dizer algo. Além disso, ressaltam a “importância de se valorizar a palavra alheia, o dizer do outro, reconhecendo nele a presença de outras vozes e as diversas reações dialógicas constituídas semântico-axiologicamente no texto” (PEREIRA E RODRIGUES, 2016, p. 40). E, como podemos entender essas afirmações pensando sobre a prática da leitura entonacional? Nessa busca, primeiro temos que compreender o conceito de entonação para a teoria bakhtiniana.

Em outro artigo dos mesmos autores (PEREIRA E RODRIGUES, 2014), eles discutem sobre a relação entre valoração e entonação, no sentido de que todo gênero do discurso requer um tom delimitado por uma determinada valoração. Portanto, a entonação expressiva, no sentido bakhtiniano, é um elemento constitutivo do enunciado. Eles explicam que para o autor russo todo falante mantém uma relação valorativa com o objeto do seu discurso e com os outros enunciados. Destacam a ideia que por meio da entonação “o discurso se orienta para fora dos seus limites verbais e entra em contato com a vida sócio-ideológica. Ela se situa na fronteira da vida social e da parte verbal do enunciado, marcando a atitude valorativa (feliz, aflita, interrogativa, de admiração, de surpresa etc.)” (PEREIRA E RODRIGUES, 2014, p.186).

Neste trabalho, como estamos vinculados à visão bakhtiniana de linguagem, a entonação vista comumente como as variações do tom que sai da laringe responsável por marcar o ritmo, a velocidade, o timbre da voz, é ampliada. Ela é entendida não somente do ponto de vista da emissão sonora, como explica-se a seguir:

É esta a noção de voz que penetra os estudos desenvolvidos por Bakhtin e na qual a entonação é apresentada, e não somente, a voz do ponto de vista da emissão sonora: as vozes sociais, quase imperceptíveis, próximas, que soam concomitante, manifestas em material linguístico de formas diversas e em materiais semióticos também diversificados.

A palavra pronunciada com entonação atua como um elemento condutor de sentido no interior das relações sociais, pois não está limitada a uma única situação, ao contrário, está ali para completar o sentido de toda e qualquer expressão. (BEZERRA; PAIXÃO; MENEGASSI, 2019).

Desse modo, podemos entender que a prática da leitura entonacional só é possível se o aluno-leitor compreender os tons valorativos/axiológicos constitutivos dos enunciados. Ela extrapola a leitura em voz alta mecânica, porque ela não é desprovida de sentidos. É importante destacarmos que a voz, para a perspectiva bakhtiniana, é a realidade sonora da expressão. Ou seja, o leitor só consegue conferir ao enunciado a sua entonação quando inserido em uma situação enunciativa.

Outros autores com perspectivas teóricas diferentes da bakhtiniana, como o linguista Brazil (*apud* AQUINI, 2006), ancorado em uma linha interacional e pragmática, considera a entonação como uma das estratégias do falante para orientar o ouvinte a apreender o significado comunicativo de seu enunciado. Aquini (2006) explica que para ele, na fala de qualquer indivíduo a ‘entonação’ mantém uma relação direta com sua intenção comunicativa no momento da interação, influenciando no valor comunicativo da manifestação oral. Seguindo essa linha argumentativa, Aquini (2006, p. 26), tratando da ‘leitura oral expressiva’, afirma:

O leitor que faz uma leitura oral expressiva tem a função de mediador entre o escritor e o ouvinte e, para que esse construa o sentido, é necessário que o leitor compreenda as pistas deixadas no texto pelo escritor. (...) Portanto, para o leitor conseguir dar uma maior expressividade à sua leitura oral é fundamental que ele tenha a compreensão exata do que lê.

Outras autoras, também da perspectiva pragmática, como Leal e Viana (2003), evidenciam aspectos importantes a serem levados em consideração na leitura denominada por elas de ‘leitura em voz alta envolvente’. Entre esses aspectos, destacamos a fluência e a atenção à pontuação. Segundo as autoras, a fluência é resultado “de decisões de atribuição de sentido situativamente, o que significa que está diretamente subordinada à compreensão do próprio leitor e ao seu envolvimento com o texto, marcando-lhe uma expressão” (LEAL E VIANA, 2003, p. 1657). Por outro lado, as autoras lamentam que no contexto da sala de aula, a leitura em voz alta é realizada como uma atividade mecânica, uma oralização do material escrito em função somente da inteligibilidade acústica. Schneuwly (2010) afirma que o gênero é um instrumento de comunicação o qual tem como função durante a interação mostrar o que se pode ou não ser dito e de que forma pode ser dito. De acordo com a visão bakhtiniana, para que de fato ocorra a comunicação é preciso que o indivíduo conheça e domine o gênero discursivo para que possa construir enunciados, sem tais conhecimentos é impossível ocorrer a comunicação. Assim, afirma-se que “(...) saber falar, não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela emergiram historicamente, dos mais simples aos mais complexos” (SCHNEUWLY, 2010, p. 116). Schneuwly (2010, p. 117) defende que o trabalho com atividades orais possibilita aos alunos o desenvolvimento de diferentes capacidades de linguagem; que não existe o termo oral e sim orais, o qual são atividades realizadas de forma oral e escrita sendo da mesma forma que a linguagem escrita se apresenta de diferentes formas: estruturas sintáticas e lexicais diferentes ocorre da mesma forma com a linguagem oral que se apresenta de

diferentes formas, observando a situação específica de uso, com isso possibilita-se ao aluno contato com uma variedade de linguagens que irá desenvolver sua aprendizagem.

Cunha (1999) defende o trabalho com a oralidade na sala de aula como ponto de partida para o desenvolvimento da escrita do aluno. Segundo a autora, atividades de oralidade em sala contribui para:

(a) minimizar o problema decorrente da “postura repressiva da escola em relação aos falantes do dialeto não-padrão, que leva ao emudecimento de grande parte dos alunos e indisposição para identificar-se com o ensino institucionalizado”, na medida em que abrirea espaço para que os falantes do dialeto não -padrão possam falar de sua realidade e ver seu discurso como objeto de transcrição e tradução no/do dialeto padrão; (b) permitir reflexões sobre a língua/linguagem, uma vez que a questão da variação linguística será tratada com maturidade e como objeto de interesse, devido a seu conteúdo social (c) levar à construção de conhecimentos por parte do aluno, uma vez que lhe serão solicitadas sugestões sobre problemas de descrição e análise linguística (ver capítulo V);e (d) chamar a atenção para as razões de natureza social (e não de natureza linguística)responsável pela atitude preconceituosa contra aqueles que falam diferente do padrão culto, ao mostrar que as diferentes maneiras de falar são igualmente adequada a diferentes usos. (CUNHA, 1999, p.11).

Desta forma, “o papel da escola é o de levar os alunos do diálogo “natural” ao monólogo “artificial”, de monologizar o diálogo, de levar os alunos às formas de expressão oral que implicam vontade e consciência, reflexão, luta entre os motivos para agir”(LAKOUBINSKI, *apud* DOLZ E SCHNEUWLY, 2010, p. 121). Os autores franceses afirmam que o intuito seria de levar os alunos a passar das formas de produção oral auto-reguladas, reguladas, cotidianas e imediatas a outras mais definidas do exterior, mais formais e mediadas. Nessa proposta de reflexão, a escola poderia possibilitar atividades em que o aluno refletisse por meio de atividades de linguagem escrita e da leitura oralizada, e assim, desenvolvesse melhor sua aprendizagem. É evidente que a verbalização do texto escrito é importante para se conseguir uma leitura fluente, habilidade que também é responsabilidade da escola.

Nesse sentido, a leitura entonacional também pode ser uma das formas de avaliação da compreensão textual, pois não se pode ignorar que a pontuação, o ritmo, são significativos indicadores do entendimento de um texto. É nesse sentido que entendemos que a voz é a realidade sonora da expressão. Os autores franceses, assim como os demais citados até aqui, defendem que a estratégia oral deve ir além da verbalização, do “como” dizer, entrando na significação, e posteriormente, conduzindo o aluno à leitura crítica do texto.

Na próxima seção, tratamos sobre a noção metodológica de projeto de letramento, tendo em vista ser esta a configuração didático-pedagógica escolhida para o material didático produzido.

2.4 Projeto de letramento

Segundo Kleiman (2007), a noção de projeto de letramento parte de uma concepção de leitura como prática discursiva inserida em eventos de letramento, os quais podem ser entendidos como situações da vida social, que, geralmente, envolvem uma atividade coletiva. O projeto de letramento surge a partir de um interesse

real da vida do aluno onde são desenvolvidas atividades que envolvem a escrita em seu uso concreto, a leitura de textos que de fato circulam na sociedade e de uma produção final a qual deve ter um interlocutor real. O projeto de letramento tem como foco possibilitar aos alunos situações reais de uso da linguagem por meio de uma prática social que envolve gêneros discursivos.

Dessa maneira, o elemento estruturante do currículo é o conteúdo e o do projeto de letramento é a prática social. Assim, o movimento pedagógico é da prática social para o “conteúdo” a ser mobilizado, no caso desta pesquisa, a leitura entonacional. Ainda conforme Kleiman (2007), no caso do ensino da leitura, o professor deve selecionar o que entra em sala considerando os textos representativos de determinada prática social, o grau de familiaridade do aluno com os textos pertencentes aos gêneros mobilizados para comunicar-se em eventos que pressupõem essa prática. Segundo a visão da autora, aspectos positivos de se trabalhar nesta configuração são explicados da seguinte forma:

ao trabalhar com projeto de letramento passa a ter mais autonomia tanto na elaboração de unidades como na escolha de materiais didáticos, pois assume o lugar de profissional que faz sua própria ação baseado em suas observações e diagnóstico da situação decide à seleção dos saberes e práticas que estão relacionados a vida social dos alunos e que são relevantes em sua comunidade para a melhoria do aluno e tem autonomia para também excluir os conteúdos desnecessários e irrelevantes para a inserção do aluno nas práticas letradas em sua vida social. (KLEIMAN, 2007, p. 30).

No caso específico do trabalho a ser realizado, o gênero discursivo teatro e a leitura entonacional são os objetivos contedísticos do ensino, mas é a prática social própria da instituição escolar - realizar uma apresentação na Semana da Consciência Negra - o eixo estruturante das atividades que constituíram o projeto.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, discorreremos sobre o caminho metodológico no qual desenvolvemos nossa investigação, apresentando, primeiramente, (1) a área de investigação, em seguida, (2) o tipo de pesquisa e seus instrumentos geradores de dados, e (3) a configuração didático-metodológica do projeto de letramento elaborado.

Em nosso entendimento, a reflexão crítica sobre o trabalho docente a partir de um programa de pós-graduação como o Mestrado Profissional em Letras, pode levar o professor a uma prática pedagógica mais eficaz. Assim, cientes da necessidade de aperfeiçoar nossa prática pedagógica é que buscamos encaminhamentos pedagógicos mais produtivos quanto ao desenvolvimento da prática de leitura entonacional em sala de aula. Dessa maneira, por nossa pesquisa relacionar-se a questões da prática pedagógica, no caso, a prática de leitura entonacional por meio do gênero teatro, ela se circunscreve na área da Linguística Aplicada (doravante LA).

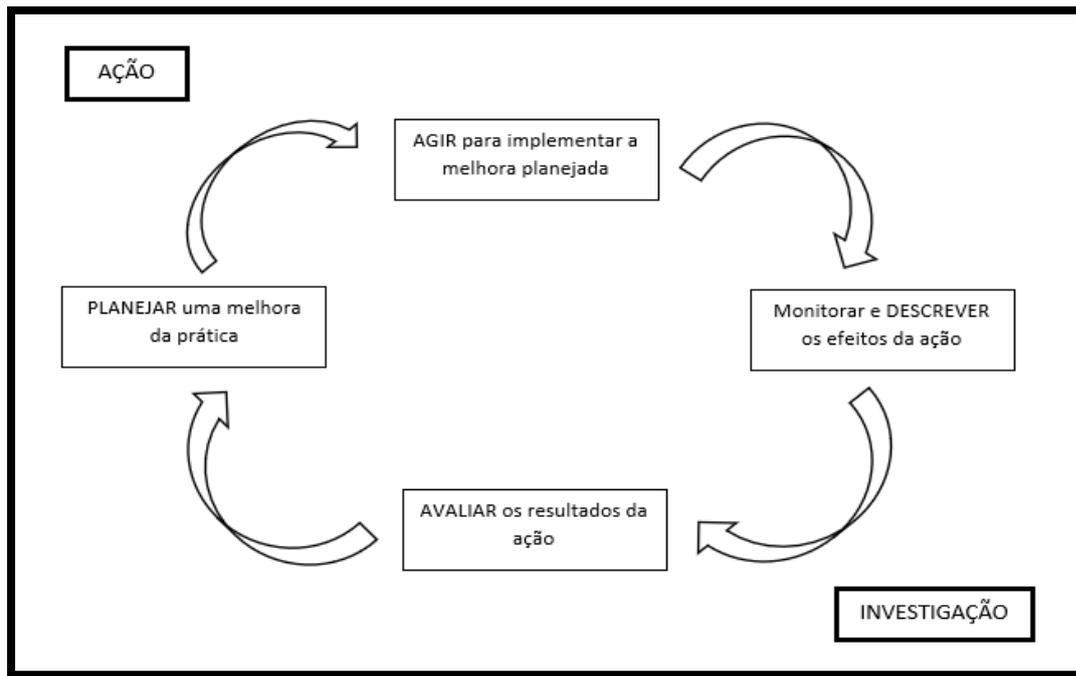
Moita Lopes (1996) define a LA como uma ciência voltada para problemas de uso da linguagem a que sujeitos estão expostos em determinados contextos sociais, inclusive no meio escolar. Daí, o fato de os propósitos desta pesquisa coadunarem-se com o foco da pesquisa em LA: eles se centralizam em práticas de linguagem, partindo de uma problemática educacional específica (a dificuldade de desenvolver nos alunos de quintos anos a prática da leitura entonacional), enfrentada por determinados atores (professora e alunos do ensino fundamental), em um contexto social específico (um colégio municipal de uma cidade do noroeste paranaense).

3.1 O tipo e a natureza da pesquisa

Na nossa prática enquanto professora da rede pública municipal de ensino há mais de 10 anos em sala de aula, podemos perceber as dificuldades de leitura durante as aulas em que os alunos são solicitados a realizar uma leitura oralizada (aqui, no sentido, de ler em voz alta), sendo que há quase uma ausência da prática da leitura entonacional.

Assim, com o objetivo de compreender e possibilitar melhoria no desenvolvimento dessa prática de leitura nesses alunos é que surgiu, em nós, a necessidade de buscarmos possíveis caminhos por meio de atividades de letramento, trabalhando com o gênero discursivo teatro. Nesta perspectiva, esta pesquisa é uma pesquisa-ação, pois conforme Tripp (2005), há uma identificação de um problema, por parte da professora-pesquisadora, e o desejo de propor mudanças pedagógicas por meio de sua ação docente, mudanças que alcancem tanto o aluno quanto o meio educacional no qual esses atores estão inseridos. A seguir, apresentamos o gráfico de Tripp (2005) para o ciclo básico do que ele denomina de investigação-ação, cujos passos metodológicos adaptamos em nosso trabalho. De acordo com o autor, há inúmeros tipos de investigação-ação, sendo a pesquisa-ação uma delas, porém, o processo segue o mesmo ciclo no qual busca-se o aprimoramento da prática pela oscilação sistemática entre a ação prática e a investigação a respeito dela mesma.

Quadro 01: As quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.



Fonte: Tripp, 2005, p. 446.

Segundo o autor, o ciclo da pesquisa-ação contempla todas as fases da investigação-ação com algumas diferenças explicadas da seguinte maneira:

Na maioria dos tipos de investigação-ação, frequentemente se monitoram os efeitos de sua própria ação durante a fase de ação e, na pesquisa-ação, frequentemente se produzem dados sobre os efeitos de uma mudança da prática durante a implementação (mediante observação, por exemplo) e ambos antes e depois da implementação (como quando se utiliza um método pré/pós para monitorar os efeitos de uma mudança). [...] Fica mais claro representar o ciclo da pesquisa-ação como uma sequência de três fases de ação nos dois diferentes campos da prática e da investigação sobre a prática. [...] se deve planejar tanto para a mudança na prática quanto para a avaliação dos efeitos da mudança na prática. Isso é importante na pesquisa-ação, porque o planejamento de como avaliar os efeitos da mudança na prática é em geral muito mais rigoroso do que em muitos outros tipos de investigação-ação. (TRIPP, 2005, p. 453).

No caso da pesquisa em questão, podemos afirmar que o percurso metodológico da pesquisa-ação defendida por Tripp (2005, p. 453) foi adotado principalmente, por entendermos que a pesquisa-ação se inicia com o reconhecimento de uma dada situação, o qual nos exigiu uma análise situacional do contexto; por termos primado pela “mudança da prática pela implementação” de um projeto de letramento com o gênero teatro; e por respeitarmos a natureza interativa do processo deste tipo de pesquisa, ou seja, como um “processo corrente, repetitivo, no qual o que se alcança em cada ciclo fornece o ponto de partida para mais melhora no seguinte.” (TRIPP, 2005, p. 454).

Nesse sentido, a pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativista, pois os resultados alcançados e os que estão sendo organizados são analisados e interpretados à luz de um contexto específico, sem generalizações e compilações de dados quantitativos, considerando o contexto em que os sujeitos estão inseridos.

3.2 O contexto da pesquisa: a escola e os alunos

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino de uma cidade paranaense, na qual são ofertados os níveis de ensino infantil e fundamental I. A escola é antiga, tendo iniciado suas atividades a partir do ano de 1977, e desde então, não passou por reforma apenas por ampliação da secretaria e da direção. Situa-se no perímetro urbano zona sul da cidade, sendo classificada como escola de médio porte. O número de alunos em 2018 foi de 666. O IDEB referente a 2017 foi de 5.1, sendo a meta esperada 5.0. Assim, a escola ultrapassou o índice institucional.

Os espaços que utilizamos na escola para a execução do projeto foram a sala de aula da turma do 5º ano C, do período vespertino, a biblioteca, a quadra e o pátio. As salas são amplas, porém, o espaço ainda é inadequado para acomodar um número bastante significativo de alunos, aproximadamente 30 a 35 alunos por sala de 5º ano. A ventilação não é adequada, pois alguns ventiladores não funcionam, algumas salas apresentam vazamento quando chove e o pátio fica inundado, dificultando o acesso dos alunos e funcionários.

A organização do recreio se dá em três horários devido ao número de alunos, ocasionando muito barulho provocado pelas crianças durante os recreios no pátio. Esse fato é negativo, já que muitas vezes atrapalha as aulas tanto no momento em que se necessita ouvir a fala do professor e do aluno ou mesmo no momento em que se precisa ouvir uma música ou assistir a um vídeo, no momento de concentração durante atividades mais complexas que exigem um ambiente silencioso e tranquilo. Ressaltamos este fato tendo em vista que a escola não possui sala de vídeo e, para a execução de certas atividades do nosso projeto, como exibição de vídeos, tivemos de levar a televisão para os alunos poderem assisti-los na sala de aula.

Na sequência apresentamos algumas fotos da escola.

Figura 1 - sala de aula do 5º ano.



Fonte: produção nossa. 2018.

Figura 2 - quadra



Fonte: produção nossa. 2018.

Figura 3 - pátio.



Fonte: produção nossa. 2018.

Figura 4 - corredor.



Fonte: produção nossa. 2018.

Os alunos vêm, em sua maioria, das periferias da zona urbana. A maior parte dos pais da comunidade escolar são assalariados, pertencendo à classe baixa. A escola enfrenta problemas que refletem as condições sociais dos alunos, como violência, indisciplina, evasão escolar, falta de comprometimento com o processo de ensino aprendizagem pela família, dificuldade em conviver com regras.

Os alunos do 5º ano C, o qual implementamos o projeto de letramento, é formado por 34 alunos, dos quais 17 são do sexo masculino e 17 são do sexo feminino, sendo que a faixa etária está entre os 10 e 12 anos. A maioria pertence à faixa sócio-econômica baixa. Na sala não há alunos repetentes, tendo uma aluna com dislalia (perturbação na articulação de palavras por lesão de algum dos órgãos fonadores) que devido a essa limitação apresenta certa timidez e dois alunos com F90 (transtornos hipercinéticos) que frequentam, no horário contra turno, a sala de recurso multifuncional. A turma é considerada boa em se tratando de disciplina em sala de aula e respeito pelo professor, porém, demonstra dificuldades em interagir com o outro e é uma turma regular, no que se refere ao rendimento escolar.

3.3 A geração de dados: procedimentos e passos metodológicos

A fim de dar efetividade a nossa pesquisa, planejamos e realizamos nossos passos metodológicos da seguinte forma:

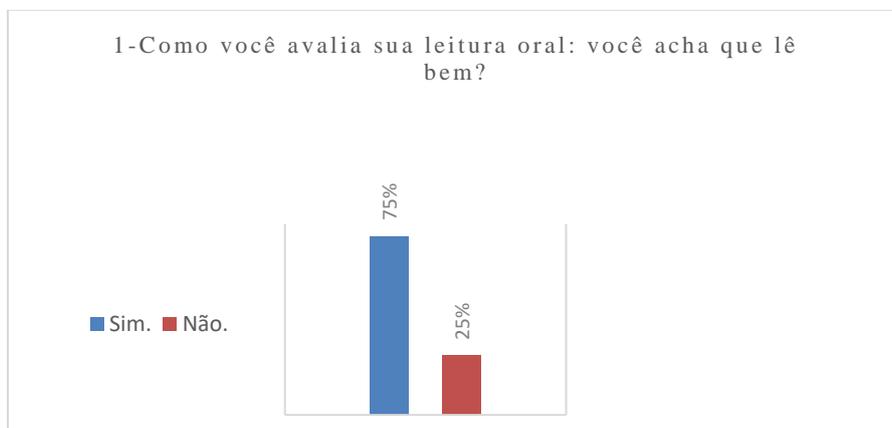
- a. estudos teóricos e metodológicos sobre a prática da leitura entonacional; sobre os gêneros discursivos, focalizando o teatro e as implicações pedagógicas deste gênero com a prática de leitura; sobre o conceito teórico-metodológico de projeto de letramento. É importante ressaltar que esta ação ocorreu e ainda ocorre concomitantemente e de forma repetitiva durante todos os passos da nossa pesquisa-ação;
- b. diagnóstico com os alunos do 5º C do colégio em que atuamos profissionalmente. Os objetivos centrais do diagnóstico (esta ação se deu pela aplicação de um questionário) foram verificar a importância dada à leitura em voz alta por esses alunos e identificar o conhecimento deles sobre o gênero teatro. No questionário aplicado no início do 2º semestre de 2018 (Apêndice A), utilizamos o termo “leitura em voz alta” por ser este o mais comum para os alunos. Para este momento, nos bastava analisar de que forma os alunos valorizavam ou não a prática de leitura oral, já que a leitura entonacional, conforme entendida por nós, é ainda uma prática quase que limitada somente ao professor. Faz-se necessário informarmos que antes de iniciarmos a pesquisa, solicitamos a autorização dos responsáveis dos alunos para a participação deles em nossa investigação pelo documento Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B);

- c. elaboração de um projeto de letramento para a Semana da Consciência Negra, trabalhando com o gênero teatro. O planejamento e a produção das atividades que o compõem se deram após a aplicação do questionário e foi uma ação recorrente e concomitante ao momento da implementação;
- d. implementação do projeto de letramento: foi implementado em meados de setembro a novembro de 2018. É importante informar que o mesmo foi trabalhado em 2h/a semanais da disciplina de Arte,
- e. já que no ano de 2018 esta foi uma das disciplinas que nos foi atribuída pela secretaria municipal de educação. No total, foi desenvolvido em 16 h/a;
- f. avaliação dos resultados e/ou efeitos da implementação do projeto em relação aos possíveis impactos positivos e/ou negativos sobre o desenvolvimento da leitura entonacional. Para orientar a reflexão sobre os efeitos da intervenção pedagógica empreendida definimos como critério de análise a noção bakhtiniana do enunciado. No nosso caso, é foco de interpretação a “expressão sonora” da valoração presente nos enunciados realizada pelos alunos no início do trabalho em comparação ao final do projeto. Dessa forma, comparamos no início e no final do processo, se o aluno consegue chegar aos sentidos do enunciado, expressando essa compreensão por meio da fluência; pontuação; expressão corporal; ritmo, ou seja, realizando a leitura entonacional.

Em relação aos instrumentos de pesquisa, assinalamos que todo o processo de investigação foi registrado em diários de campo e gravações em áudio e vídeo. Além da professora-pesquisadora, os alunos também registraram suas impressões das atividades realizadas em diários.

A seguir, passamos a apresentar os resultados obtidos com a aplicação do questionário, no momento do diagnóstico. O questionário foi adaptado de Melo (2018). Organizamos gráficos para melhor visualização do aspecto quantitativo das respostas em conjunto com a nossa interpretação a respeito do que representaram para os rumos da investigação.

GRÁFICO 1: Questão 1 do questionário aplicado aos 28 alunos presentes no dia 20/08/2018

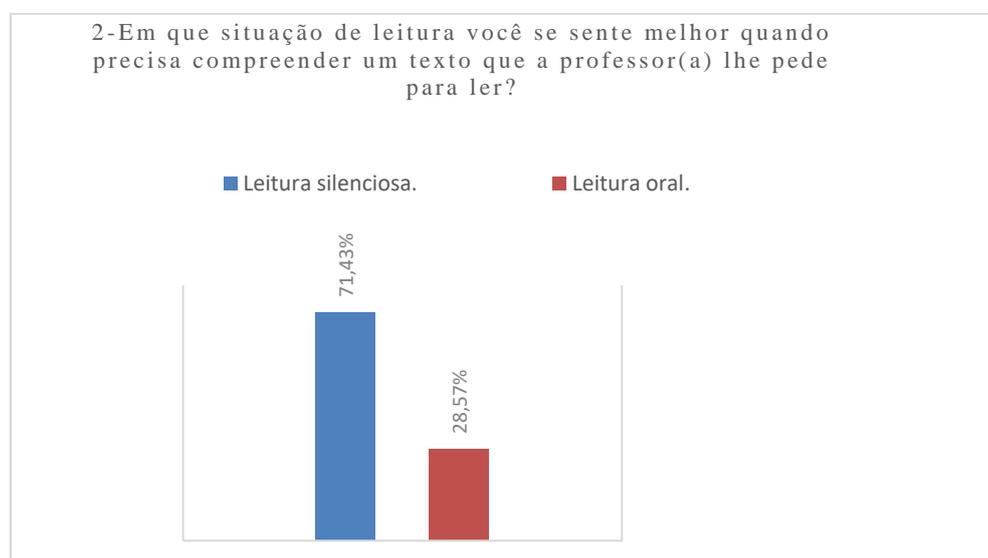


Fonte: A autora.

Os resultados apresentados no gráfico 1 demonstram que a maioria dos alunos viam a sua leitura oral como boa. Essa representação social criou em nós uma expectativa positiva para a aplicação do nosso projeto, pois com a maioria dos alunos demonstrando essa imagem própria positiva teríamos maior receptividade das atividades propostas durante o processo de aplicação do projeto de letramento. Por outro lado, demonstra também que a maioria dos alunos não entendia a leitura oral como fazendo parte do processo de compreensão, fato que se confirma com as respostas obtidas na questão 2. Podemos interpretar que na visão deles, a leitura oral é a decodificação, sem compreensão.

A seguir, o gráfico 2.

GRÁFICO 2: Questão 2 do questionário aplicado aos 28 alunos presentes no dia 20/08/2018.

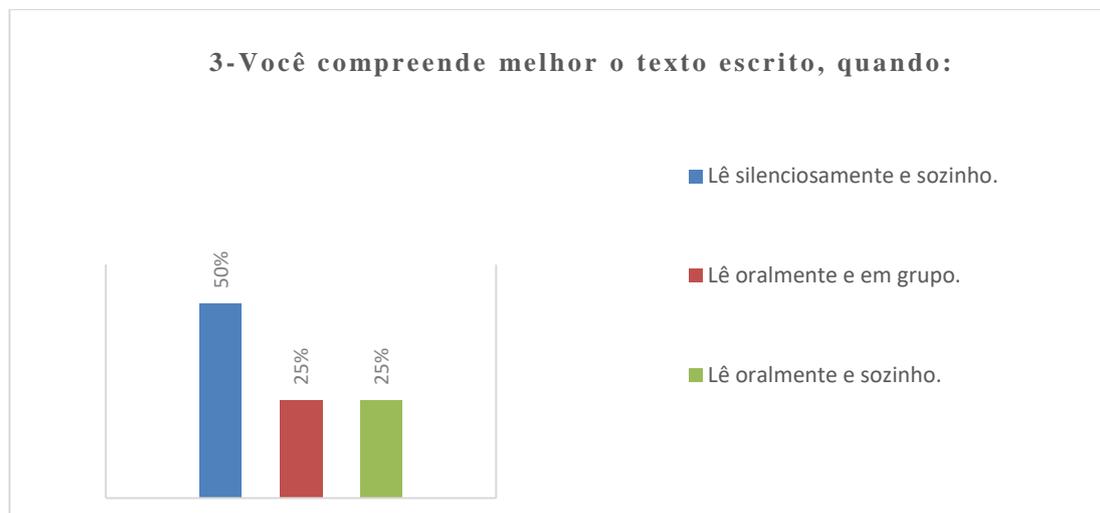


Fonte: A autora.

Como se pode observar por meio dos resultados apresentados no gráfico 2, mais da metade dos alunos compreende melhor um texto quando lê silenciosamente. Esse resultado foi relevante para nosso trabalho no sentido de sabermos como eles realmente viam seu desempenho na leitura oral – se a leitura oral era boa, se ela estava sendo feita de forma mecânica e quais atividades poderíamos propor no projeto para que pudéssemos, durante o processo, colaborar para a melhoria na compreensão de textos oralizados por esses alunos. Além disso, nos mostrou como seria importante que nós, professora-pesquisadora, realizássemos a leitura entonacional para eles, já que se constatou uma ausência dessa prática em sala de aula.

A seguir, o gráfico 3.

GRÁFICO 3: Questão 3 do questionário aplicado aos 28 alunos presentes no dia 20/08/2018.

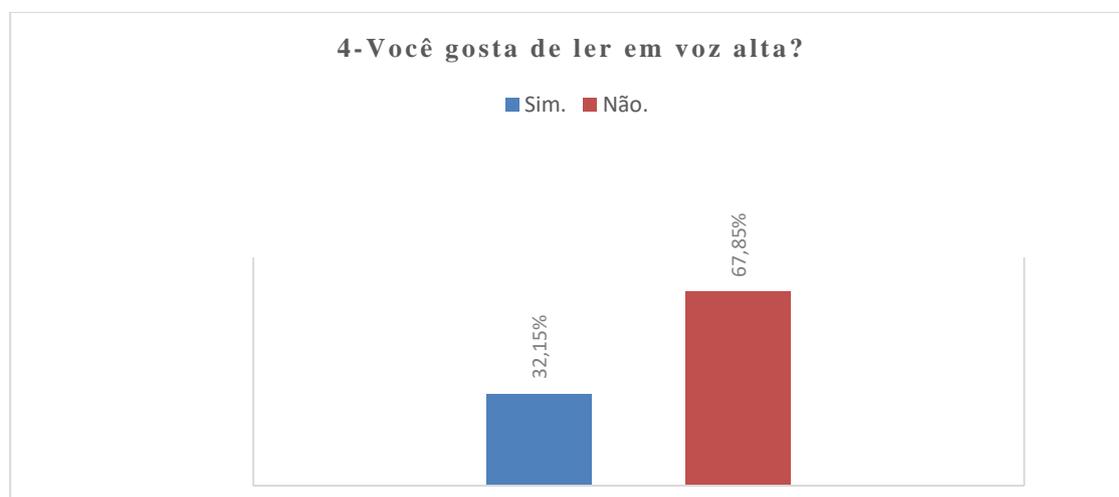


Fonte: A autora.

Os resultados apresentados no gráfico 3 demonstraram que metade dos alunos envolvidos compreendem melhor o texto escrito através da leitura silenciosa, enquanto que a outra, durante a leitura oral. Diferentemente dos resultados apontados no gráfico 2, o aluno, durante as aulas de leitura em sala, não se sentia tão seguro quando o professor solicitava essa compreensão textual. Essa insegurança, esse medo, poderia estar no fato dos alunos apresentarem dificuldades na leitura oral, assim, optavam por uma atividade em que não se expunham tanto, ou seja, a leitura silenciosa.

Na sequência, apresentamos o gráfico 4.

GRÁFICO 4 : Questão 4 do questionário aplicado aos 28 alunos presentes no dia 20/08/2018.

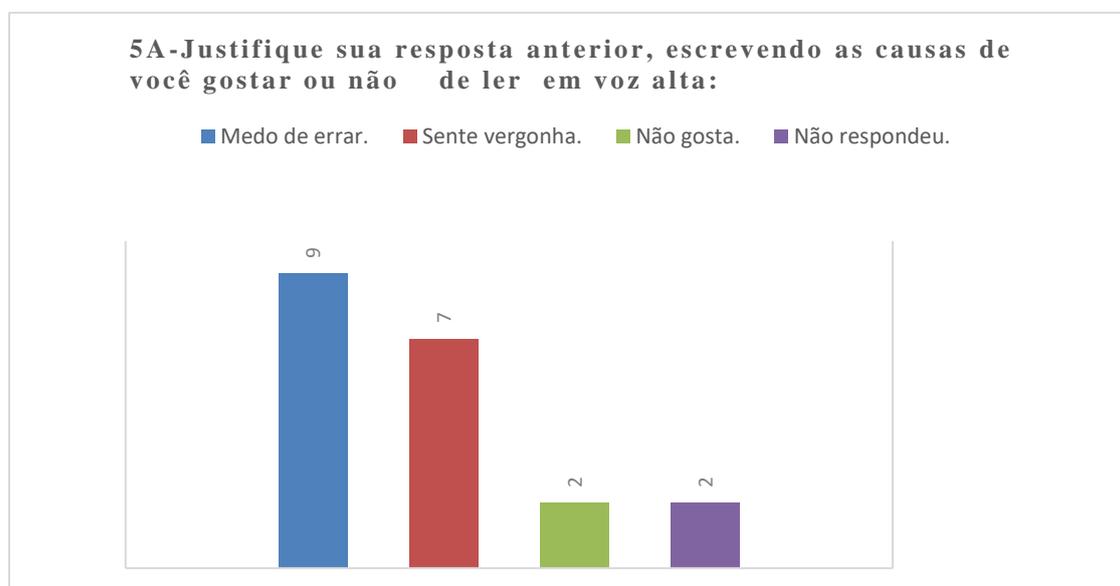


Fonte: A autora.

Pudemos observar, por meio dos dados apresentados no gráfico 4, que mais da metade dos alunos não gostavam de ler em voz alta. Essa resposta confirmou a resposta anterior sobre o fato da leitura em voz alta praticada na sala de aula, para eles, ser um momento de muita exposição, pois certamente servia para o outro (o professor ou os demais colegas) corrigir seus “erros”. Esse dado foi importante para nossa decisão de se trabalhar com a leitura do gênero teatro, na medida em que ela exige uma leitura em que se permite errar, uma leitura dramática, de caráter interpretativo, para se chegar à entonacional, como entendida na visão bakhtiniana.

Na sequência apresentamos o gráfico 5.

GRÁFICO 5: Questão 5a do questionário aplicado aos 20 alunos presentes no dia 20/08/2018.

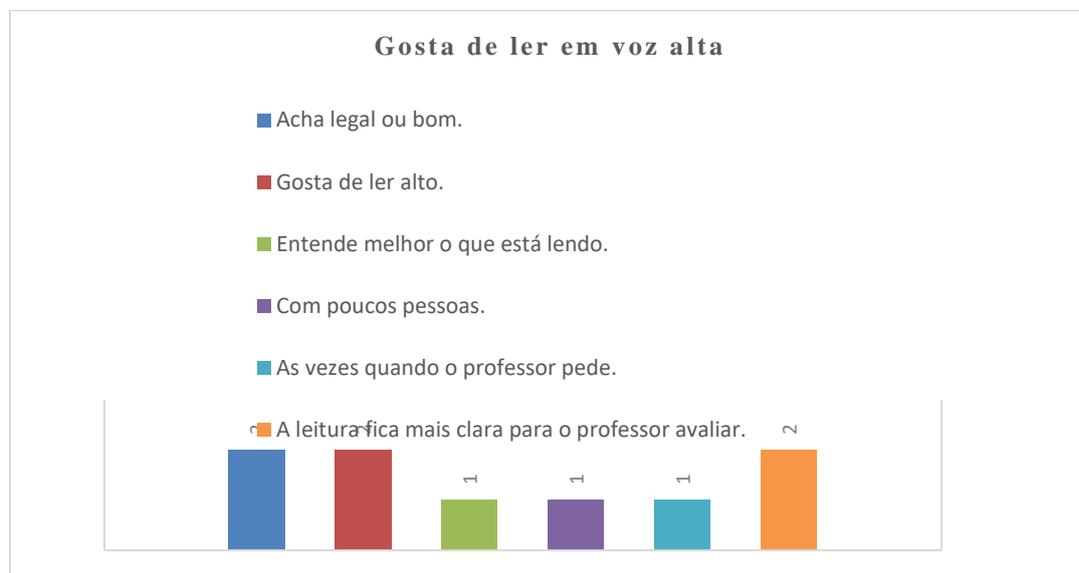


Fonte: A autora.

Essa questão foi respondida somente por 20 alunos. No gráfico 4, pudemos observar que o medo de errar e o de sentir vergonha estão praticamente empatados, ou seja, a maioria não se sentia segura para a prática de leitura em voz alta. Esses resultados divergem com os dados apresentados no gráfico 1, em que a maioria dos alunos afirmaram que acham que lêem bem, pois se eles se sentissem seguros não haveria motivos para temer, errar ou ficar envergonhado. Esses dados confirmam que os alunos gostavam de ler em voz alta, porém não se sentiam preparados.

Vejam os gráficos 6.

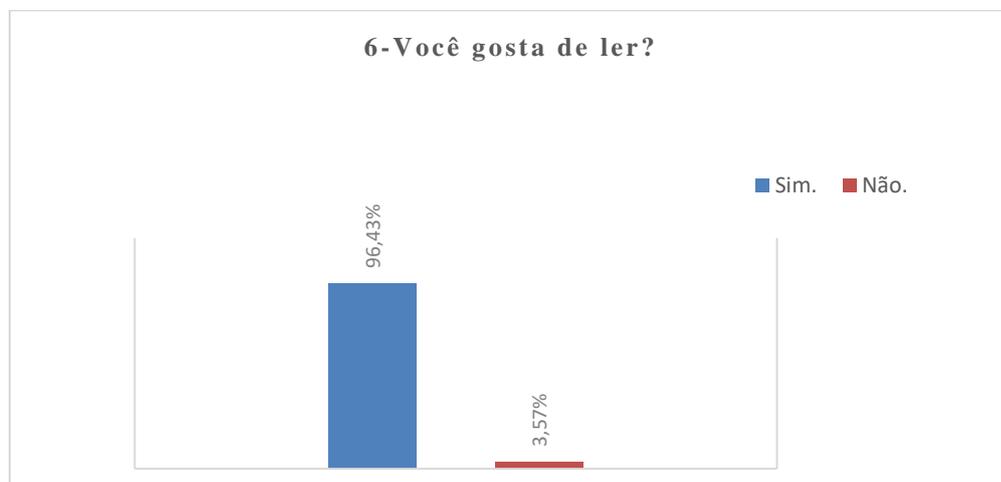
GRÁFICO 6 – questão 5b do questionário aplicado aos 28 alunos presentes no dia 20/08/2018.



Fonte: A autora.

Essa questão foi respondida somente por 9 alunos. O gráfico demonstra que metade dos alunos que responderam a questão gostam de ler em voz alta por ser “legal”. Podemos inferir que esta resposta pode estar relacionada ao prazer por realizar uma atividade oral e não escrita. A outra metade justificou pelo critério avaliativo inerente em uma sala de aula, ou seja, porque acredita ser uma forma clara para que o professor possa avaliar. Esses dados nos levaram a confirmar o fato de que são sempre os mesmos alunos que pedem para ler em voz alta: os que decodificam bem.

GRÁFICO 7: Questão 6 do questionário aplicado aos 28 alunos presentes no dia 20/08/2018.

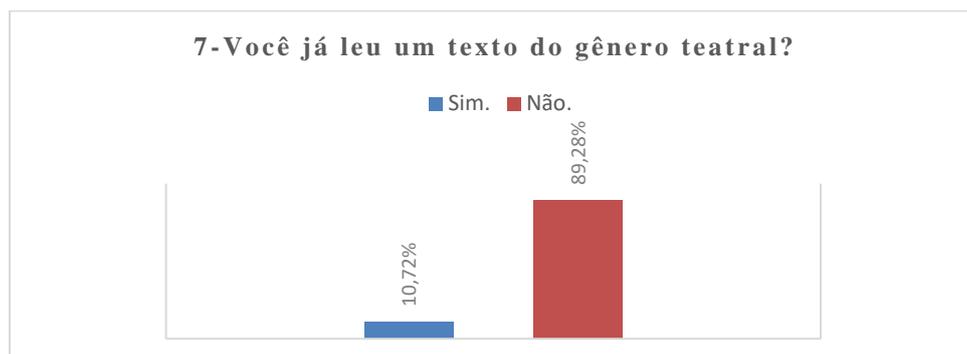


Fonte: A autora.

O resultado no gráfico 6 nos criou expectativas positivas para a realização do nosso trabalho de pesquisa, pois revelou o gosto, pela maioria dos alunos, pela leitura. Assim, por se tratar de um projeto de letramento com o gênero teatro, decidimos ir em busca de materiais de leitura bem diversificados, que englobassem tanto o material escrito quanto o multimodal.

Agora, vejamos o gráfico 8.

GRÁFICO 8: Questão 7 do questionário aplicado aos 28 alunos presentes no dia 20/08/2018.

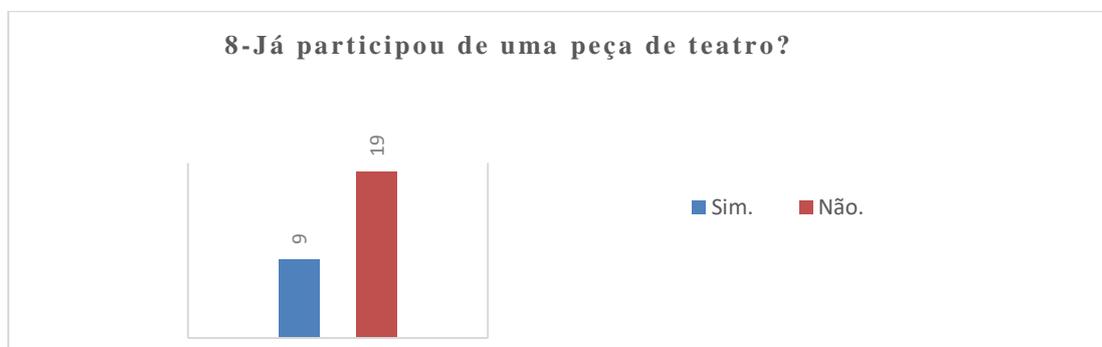


Fonte: A autora.

No que se refere à prática de leitura de textos do gênero teatro, os resultados do gráfico 7 revelaram que a maioria não tem conhecimento sobre o gênero teatro. Isso revela que apesar do gênero teatro fazer parte do rol dos conteúdos de Língua Portuguesa (no livro didático adotado há uma unidade com esse gênero) a serem trabalhados em sala de aula, constatamos que a grande maioria dos alunos daquela turma não havia lido nenhum texto do gênero teatro.

Vejamos o gráfico 9.

GRÁFICO 9: Questão 8 do questionário aplicado aos 28 alunos presentes no dia 20/08/2018.

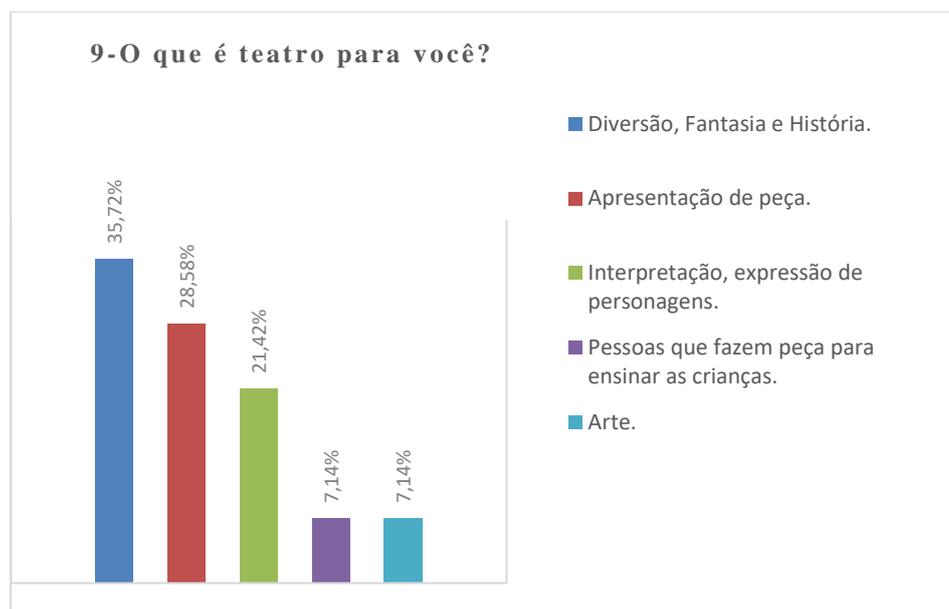


Fonte: A autora.

Sobre o fato de já ter participado de alguma peça de teatro, como pudemos verificar no gráfico 9, os resultados revelaram que praticamente mais da metade dos alunos não participaram de uma peça de teatro, ou seja, não foram desenvolvidas atividades em que vivenciassem atividades de jogos teatrais e possibilitassem participar de uma cena teatral.

Passemos ao gráfico 10.

GRÁFICO 10: Questão 9 do questionário aplicado aos 28 alunos presentes no dia 20/08/2018.



Fonte: A autora.

Os resultados do gráfico 10, como pudemos observar, mostram que mais da metade dos alunos conseguem identificar o que é o teatro por critérios artísticos bem gerais, como os que acreditam ser uma apresentação, algo relacionado à diversão, fantasia e história, e à própria arte. Uma minoria apresenta um olhar mais específico para aspectos relacionados à produção do que realmente seja o teatro. Esses dados confirmam os resultados dos gráficos 7 e 9 que mostraram a falta de conhecimento do gênero em questão.

A seguir, passamos para a apresentação dos resultados da implementação do projeto e sua discussão.

4 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE LETRAMENTO

Como já explicamos, nossa intervenção pedagógica tratou-se de uma proposta de letramento ancorada nas ideias de Kleiman (2007), e também na perspectiva bakhtiniana de gênero discursivo e de entonação do discurso. Neste momento, apresentamos um relato sobre o projeto elaborado e sua implementação e, de forma concomitante, a discussão dos resultados alcançados. Faz-se necessário ressaltarmos que o projeto de letramento

foi planejado em módulos, totalizando quatro módulos. Portanto, organizamos essa seção de acordo com as aulas ministradas que constituíram os módulos.

4.1 Descrição, análise e discussão dos resultados

Módulo 1: AULAS 1 E 2

O objetivo do primeiro módulo foi mobilizar os alunos sobre a importância do evento de letramento que ocorre nas escolas municipais denominado de “Semana da Conscientização Negra.” No primeiro momento do módulo 1 foi aplicada a dinâmica “É legal ser diferente”, cujo objetivo é trabalhar a interação por meio do exercício de observação do outro. A dinâmica foi utilizada como estratégia motivacional para iniciarmos a reflexão sobre o assunto preconceito racial. Primeiramente, solicitamos que os alunos formassem círculos (um interno e outro externo), de modo que um aluno ficasse de frente para o outro, formando assim, a primeira dupla da dinâmica que começou com o sinal combinado, uma palma. Nesse momento, um aluno da dupla teve trinta segundos para observar e dizer o maior número possível de características comuns e diferentes entre ele e o colega, como por exemplo: “Nós dois temos cabelos pretos, temos olhos castanhos...Eu estou gordo você, magro, eu sou baixo, você, alto...” Ao sinal do professor, o aluno passou a vez para o outro colega da dupla, que deveria estar atento à seguinte regra: “Não vale repetir o que já foi dito pelo colega.” As regras da dinâmica encontra-se disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=27063>.

Logo após a dinâmica, entregamos o artigo de opinião digitado “Era uma vez uma sala de aula” (anexo 1), de Gustavo Gomes, de 11 anos, colunista da “Folhinha”, e, em seguida, a professora realizou a leitura entonacional do texto para os alunos.

Após a leitura que fizemos para os alunos, foram realizadas algumas reflexões orais sobre o texto. A seguir, apresentamos as questões norteadoras da reflexão feita após a leitura.

Questões para reflexão

- Você conheceu uma sala de aula através da leitura do texto do Gustavo. Ela se parece com a sua sala de aula? De que forma?
- Como o Gustavo se identifica no texto?
- Na sala de Gustavo não tem preconceito. Para exemplificar essa afirmação, ele utiliza dois exemplos. - Quais são eles? Você concorda com a frase “As pessoas não devem julgar pelas aparências”? Por quê?

Após a reflexão, perguntamos aos alunos o que eles sabiam sobre o dia da Consciência Negra que é comemorado nas escolas. Em seguida, explicamos que eles iriam fazer uma pesquisa para a realização de uma entrevista com a pedagoga da escola, a fim de se saber mais sobre o tema. Dividimos a turma em cinco grupos e entregamos reportagens que tratavam do tema a ser pesquisado. Os alunos pesquisaram, elaboraram as questões e ao final, cada representante do grupo leu sua questão.

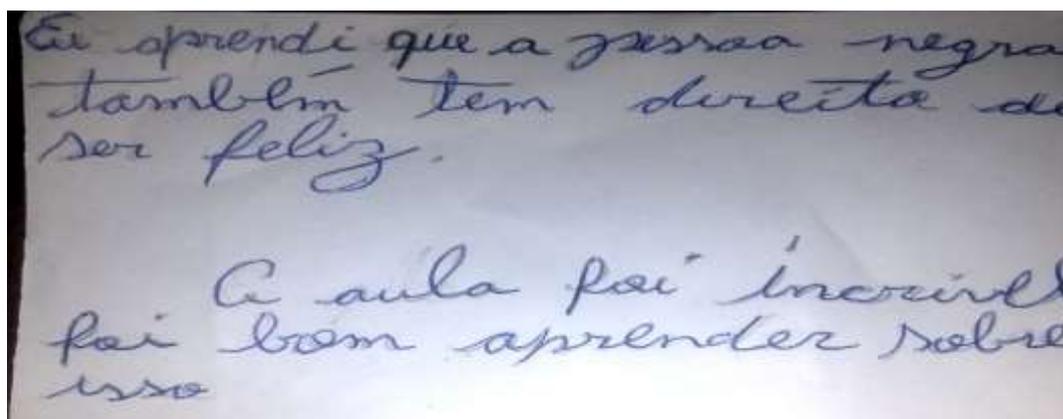
No segundo momento do módulo 1, os alunos fizeram a entrevista com a pedagoga da escola para saber sobre a importância da Semana da Consciência Negra. Cada aluno do grupo direcionou uma pergunta à pedagoga que respondeu logo em seguida.

Após a entrevista com a pedagoga, colocamos para os alunos um vídeo de uma entrevista com a MC Sofia: “Princesinha que **nada!**” Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=19&v=-pxDBJ_tgmE.

Para fechamento das aulas, foi feita uma roda de conversa e escrita individual no diário de bordo (registro sobre impressões do que se aprendia a cada aula) sobre o que acharam/compreenderam sobre o tema tratado durante as aulas. Os alunos gostaram da aula e disseram que não conheciam a história do sofrimento dos negros e também desconheciam o significado e importância da Semana da Consciência Negra na escola. Um dos alunos achava que Zumbi dos Palmares era um zumbi como o que conhecia nos filmes de terror, portanto, foi um momento de aprendizado para todos.

A seguir, um dos registros realizado pelos alunos:

Figura 5 – registro das impressões da aluna A

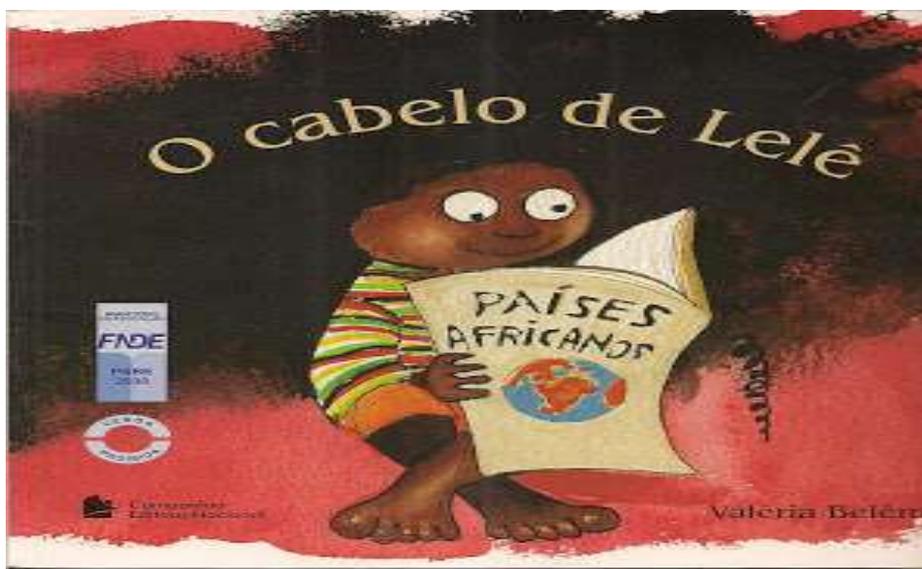


Fonte: produção nossa. 2018.

Módulo 1: Aulas 3 e 4

Na sequência, realizamos para os alunos a leitura entonacional do livro “O cabelo de Lelê”, de Valéria Belém, apresentando as ilustrações da história. Logo em seguida, solicitamos uma releitura por meio das ilustrações que poderiam ser do personagem ou de alguma cena que mais lhe chamasse atenção.

Figura 6 : Capa do livro “O cabelo de Lelê”.



Disponível em: <https://atividadespedagogicas.net/2018/08/livro-o-cabelo-de-lele-para-imprimir.html>

Figura 7: Releituras de alunas.



Fonte: pesquisadora. 2018.

Após o trabalho de releitura do livro “O cabelo de Lelê”, os alunos assistiram ao vídeo clipe da MC Soffia da música “Menina Pretinha” (anexo 2) e, logo em seguida, entregamos impressas algumas questões reflexivas a respeito do vídeo e da letra da música.

Figura 8: cena do vídeo clipe Menina Pretinha



Fonte: disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cbOG2HS1Wko>.

Questões para reflexão

1- Qual o assunto do vídeo clip?

2- O vídeo clip mostra pessoas tristes ou alegres? Quais são os elementos que aparecem no vídeo e que podem comprovar isso?

3 - De quem é a imagem que aparece ao fundo e por qual motivo está nesse vídeo? No vídeo há mais meninos ou meninas?

4 - Você acha que o preconceito ocorre com qualquer pessoa independente do sexo?

5 - Podemos considerar que uma pessoa seja melhor do que a outra por conta de sua cor?

6 - Você acha que existe “cor ideal” para ser respeitado enquanto cidadão?

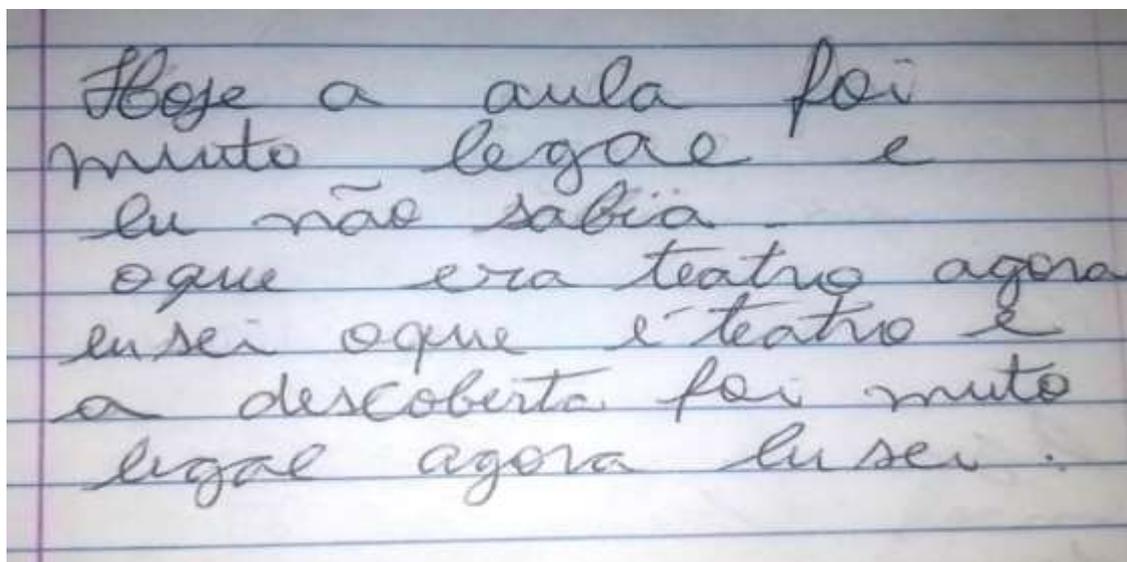
Após a discussão do clipe, os alunos receberam impressa a letra da música “Menina Pretinha”, da MC Soffia para lerem silenciosamente. Entregamos dicionários aos alunos para que pesquisassem palavras que não conheciam os significados. Devido à reclamação dos alunos de que a maioria dos dicionários não tinha todas as palavras, solicitamos que fossem falando as palavras as quais desconheciam seus significados e fomos registrando no quadro. Os alunos que haviam encontrado o significado foram lendo para a turma toda e logo depois da atividade de vocabulário, a música foi cantada. No início, percebemos que a maioria dos alunos apresentaram resistência em cantar a música, somente depois de nossa insistência em que soltassem a voz é que obtivemos resultados significativos. E, ao final da aula, realizamos uma roda de conversa seguido do registro individual dos alunos de suas impressões em seu diário de bordo.

Percebemos que os alunos tinham dificuldades em se expor oralmente seja lendo ou cantando, ao constatar a dificuldade dos alunos em realizar atividades orais, ou que teria que se expor verbalmente, isso comprovou o resultado do diagnóstico apresentado no gráfico 5, o qual revelou que gostavam de ler em voz alta porém, se sentiam despreparados para ler em voz alta. Percebemos a importância de se trabalhar a leitura entonacional, e já que os alunos apresentavam dificuldades nessas atividades isso nos incentivou a continuar com nosso projeto e assim poder possibilitar melhoras na aprendizagem desses alunos.

Módulo 2: Aulas 5 e 6

Nessas aulas, trabalhamos o módulo 2. O objetivo deste módulo foi tratar do aspecto histórico do gênero teatro e suas especificidades enquanto gênero discursivo. No primeiro momento do módulo, entregamos para cada aluno reportagens sobre o que é o teatro e qual sua origem. As reportagens foram lidas por parágrafos. A explicação e discussão das ideias dos textos foram feitas, portanto, na sequência de cada parte dos textos. Após a discussão sobre o tema abordado, entregamos um texto explicativo sobre as características estruturais do gênero teatro, que ressaltou a presença de diálogo, discurso direto, cenário, figurino, sonoplastia, rubrica, linguagem corporal e gestual e ausência do narrador. Selecionamos a peça infantil “Aia e o Espelho” (anexo 3) de Lucia Benedetti, com o objetivo de realizarmos a leitura branca da peça (que é a leitura sem compromisso com emoções e dramatizações). Juntamente com os alunos verificamos a estrutura estudada anteriormente na própria peça. Pudemos confirmar durante essas aulas, o que já havíamos constatado através do diagnóstico, que os alunos não conheciam o gênero discursivo teatro, foi uma aula muito produtiva, os alunos gostaram muito como podemos ver num dos exemplos abaixo.

Figura 9 – impressões do aluno B



Fonte: produção nossa. 2018.

Para o fechamento do módulo, levamos os alunos para assistirem a uma peça de teatro na Casa da Cultura da cidade.

Figura 10: foto da apresentação teatral na Casa da Cultura da cidade



Fonte: produção nossa. 2018.

Módulo 3: Aulas 7 e 8

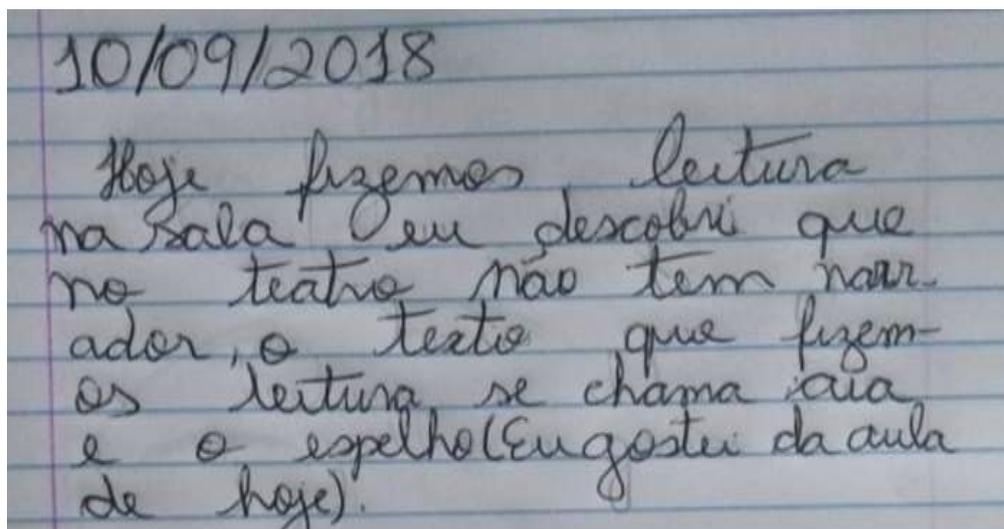
Nessas aulas trabalhamos o módulo 3. Este módulo teve objetivo de trabalhar a prática de leitura entonacional de duas peças selecionadas. No primeiro momento, retomamos a peça “Aia e o Espelho” e solicitamos que, por fila, cada aluno fosse lendo por parágrafo, ou seja, as falas de cada personagem. Optamos por gravar em áudios leituras para posteriormente, analisarmos como estavam lendo e assim propor atividades para sanar as dificuldades apresentadas.

Observamos durante a atividade de leitura que a maioria dos alunos leu de forma lenta, com hesitações e com entonação apenas em algumas sílabas como em: “Gente, gente, tá na hora de ir embora para CAsa tá ficando tarde”. Nesse trecho a prominência recai sobre a sílaba “CA”, ou seja, a entonação foi realizada somente nessa sílaba ficando o restante do enunciado sem o uso da entonação.

Segundo Aquini (2006), a entonação tem um papel fundamental no discurso e é através dela que o falante expressa sentimento de tristeza, alegria, raiva dentre outros, portanto, a leitura realizada sem entonação ocasiona um discurso reduzido apenas na forma em que a língua se apresenta, ou seja, sua composição escrita, como no trecho em que destacamos o aluno se preocupou em decodificar a escrita do código, já o discurso é de quem está preocupado porque está ficando tarde e precisa voltar para casa, porém, o trecho lido sem a entonação de quem de fato está preocupado torna-se apenas um amontoado de frases sem sentido.

Nestas aulas, após as atividades, os alunos escreveram em seus diários e desenharam as suas impressões como podemos ver em alguns exemplos a seguir.

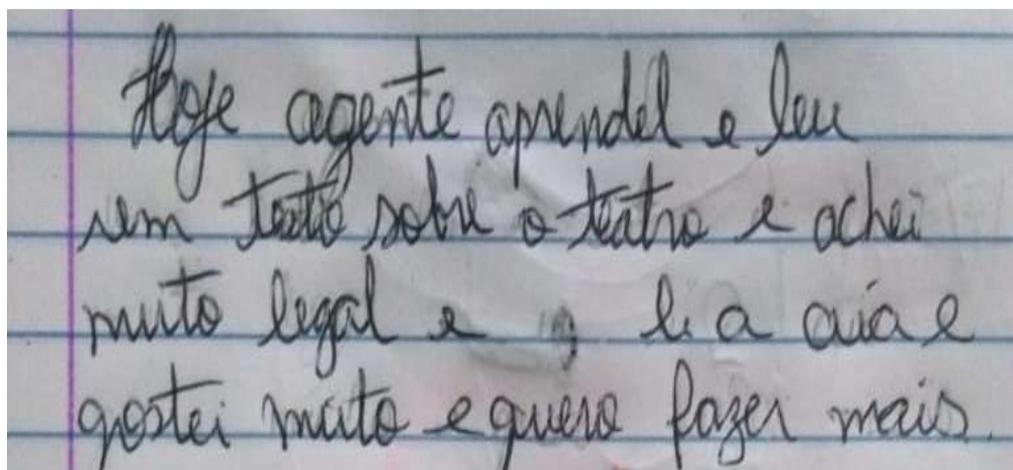
Figura 11: Registro das impressões do aluno C



10/09/2018
Hoje fizemos leitura na sala. Eu descobri que no teatro não tem narrador, o texto que fazemos leitura se chama aia e o espelho (Eu gostei da aula de hoje).

Fonte: produção nossa. 2018

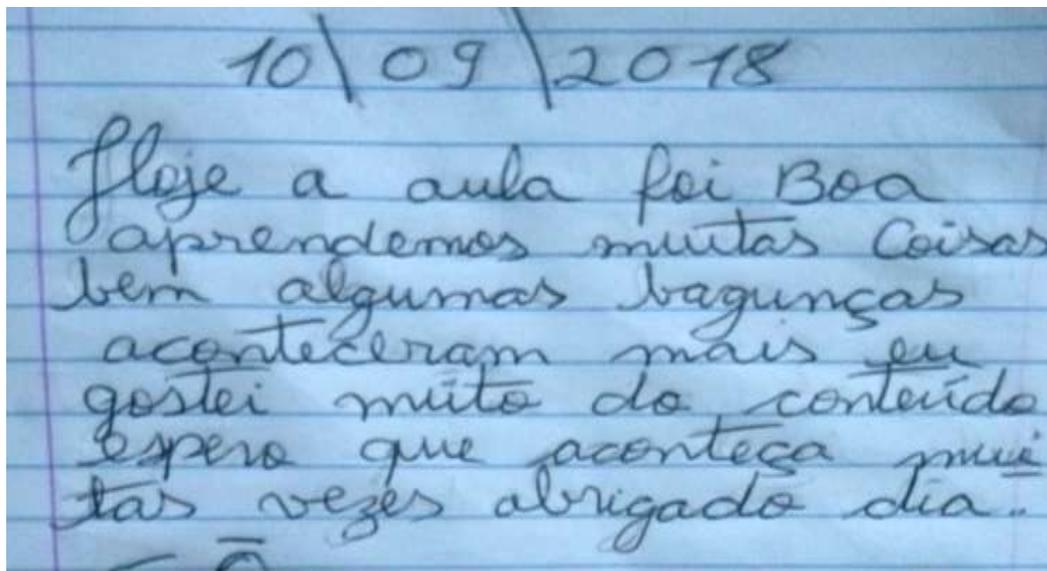
Figura 12 – Registro das impressões do aluno D



Hoje agente aprendeu e leu um texto sobre o teatro e achei muito legal e li a aia e gostei muito e quero fazer mais.

Fonte: produção nossa.2018.

Figura 13 - Registro das impressões do aluno E



Fonte: produção nossa. 2018.

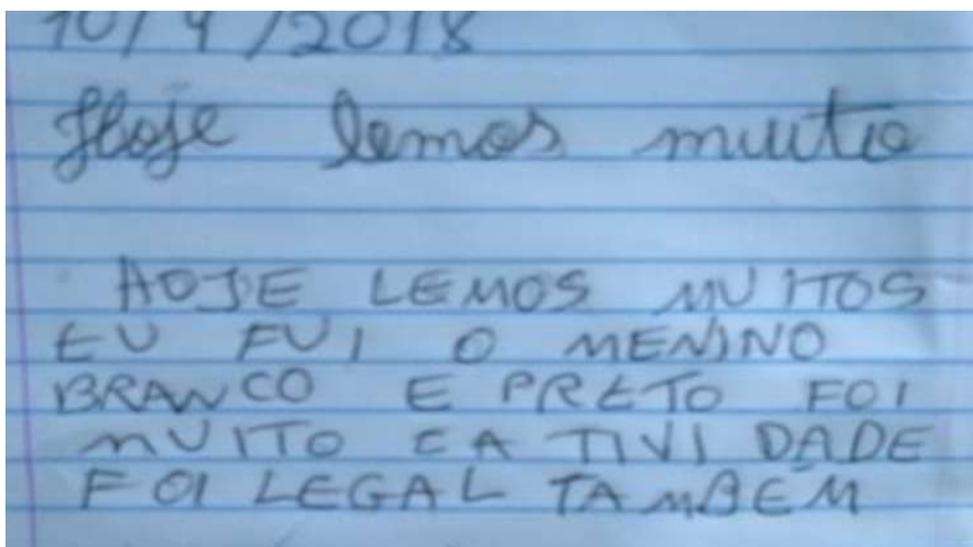
A partir das escritas dos alunos, observamos suas impressões a respeito da aula e seu conhecimento sobre o gênero discursivo teatro. Por exemplo, ao escrever, figura 9, aluno A, “Hoje fizemos leitura na sala eu descobri que no teatro não tem narrador”, e figura 10, aluno B “Hoje agente aprendel e leu um texto sobre o teatro” pudemos confirmar o que havia sido diagnosticado que os alunos desconheciam o gênero discursivo teatro, ao afirmarem que seu conhecimento ocorreu através da aula. Observamos também o gosto pelo gênero e a característica multimodal que o teatro apresenta no discurso apresentado ainda na figura 10 [...] e achei muito legal e li a aia e gostei muito e quero fazer mais” e “eu gostei muito do conteúdo espero que aconteça muitas vezes obrigado dia”, figura 11 .

Foi uma aula em que tivemos que chamar atenção de alguns alunos que se distraíam e insistiam tumultuar no momento da gravação dos áudios, como registrou a própria aluna, figura 11, “Hoje a aula foi Boa aprendemos muitas coisas bem algumas bagunças aconteceram mas eu gostei muito do conteúdo”. Apesar das dificuldades apontadas a aula foi muito produtiva, percebemos uma boa acolhida do gênero teatral e isso nos fez confirmar a nossa escolha do gênero teatro, ficamos mais motivadas a continuar nossa pesquisa-ação.

Outro registro importante que destacamos está na figura 12 em que um aluno escreve “Hoje lemos muito eu fui o menino branco e preto (...)” esse registro demonstra como o aluno se apropriou da característica

multimodal do gênero; o quanto o gênero discursivo teatro é multimodal, dinâmico e exemplifica a leitura que ultrapassa o escrito, dando voz ao sujeito. Ou, em outras palavras, é a enunciação em movimento, é a língua viva, como afirma Bakhtin (1997).

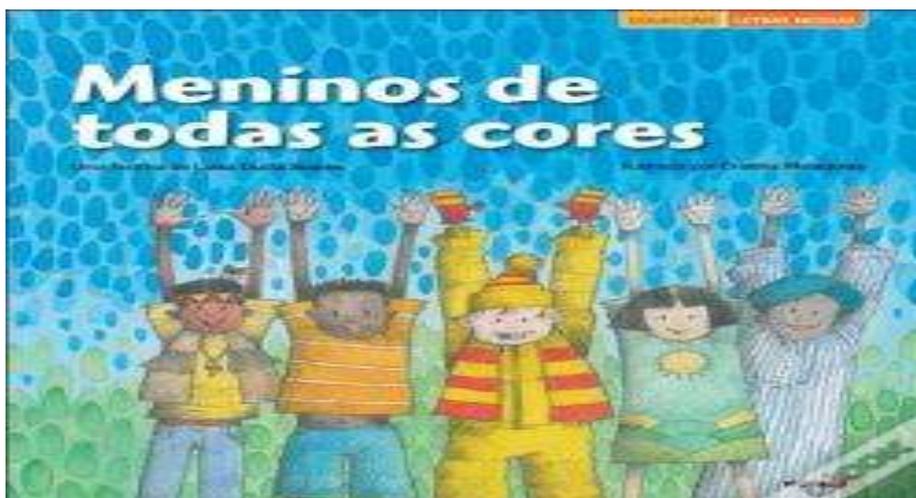
Figura 14 – Registro das impressões do aluno F.



Fonte: produção nossa.2018.

Na sequência, apresentamos uma entrevista, em vídeo, com a escritora falando um pouco sobre a obra “O menino de todas as cores” e o motivo de ter escrito sobre a temática preconceito.

Figura 15: Capa do livro “Meninos de todas as cores”.



Fonte: disponível em <https://www.wook.pt/livro/meninos-de-todas-as-cores-luisa-ducla-soares/9633536>

Figura 16: Cena do vídeo da entrevista com a escritora.



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F2TX2FX7uXc>.

Após o vídeo, foi realizada uma roda de conversa e discussão sobre a temática abordada na obra. Em seguida, entregamos o texto teatral adaptado por nós da obra “Menino de Todas as Cores”, de Luísa Ducla Soares. Primeiramente, solicitamos aos alunos a leitura silenciosa, e, na sequência que cada aluno lesse um parágrafo (organizamos por fila), a princípio solicitamos apenas a leitura sem interferência, sem orientação a respeito de como deveria ser a leitura. Gravamos em áudio para posteriormente, utilizarmos como dados para análise de como estava a leitura desses alunos e quais atividades poderíamos aplicar para sanar eventuais dificuldades.

Observamos durante as leituras que a maior parte dos alunos apresentaram leitura lenta, com hesitação, sem fluência e entonação.

Optamos por trazer aqui dois exemplos dessas dificuldades. O trecho destacado é a forma em que o aluno leu o texto.

Exemplo: aluno F1

F1: é bom ser branco fala entusias ... mado olhando para a plateia

O trecho faz parte dos registros gravados em áudio. Pudemos observar que F1, apesar da rubrica estar indicando admiração, lê de forma lenta com tom inadequado, devido à velocidade lenta na maioria das palavras, apesar de ler a frase com uma certa adequação à pontuação utilizada (o ponto de exclamação) em : “É

bom ser branco!”), o tom não obedece a rubrica que alerta para o entusiasmo do personagem, sendo que F1 não expressa entusiasmo, apenas uma certa admiração. Ou seja, ele ainda não realizava a leitura entonacional, não conseguia ainda imprimir ao discurso a sua valoração social.

Exemplo: aluno F2

F2: porque é branca a neve tão linda?

F2 troca o ponto de exclamação pelo ponto de interrogação, assim ocasiona a leve elevação do tom no final da frase durante a leitura (leitura ascendente). Esse tipo de leitura ocorre ao fazermos uma pergunta, pois há uma subida no tom da voz. Isso mostra o desconhecimento do gênero teatro, pois ignora a rubrica, cuja parte é essencial para se produzir a leitura entonacional do texto teatral. A preocupação da maioria dos alunos se concentra em decodificar a escrita, o linguístico, sem a compreensão das rubricas.

Na sequência da aula, procedemos à aplicação dos jogos teatrais, os quais tiveram como pressuposto teórico os estudos teatrais de acordo com Spolin (2010) que defende a prática dos jogos teatrais na escola como ferramenta para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, principalmente o desenvolvimento do domínio e da fluência na comunicação. A autora afirma ainda, que é durante os jogos que “As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer” (SPOLIN, 2010 p. 4).

Dessa forma, a partir dessa reflexão sobre a relevância dos jogos teatrais para o desenvolvimento do aluno, demos início em sala às atividades de experimentação cênica com o uso da máscara, que é o símbolo do teatro. As figuras, a seguir, registra o momento dessa atividade em sala de aula: trabalhos de atividade de expressão corporal utilizando a máscara, o símbolo do teatro. Colocamos uma cadeira virada para o quadro e a máscara neutra num canto, o aluno teria que ir lá e colocá-la e deixar fluir as impressões e emoções daquele momento. Deixamos livre esse momento para apenas quem quisesse participar. Foi um momento em que consideramos “libertador”, pois percebemos que uma aluna havia demonstrado interesse mas que não tinha ido ainda, perguntamos se ela gostaria e ela respondeu que sim e, claro, perguntamos o motivo dela não ter ido e respondeu que estava com vergonha, assim, a convencemos de vivenciar esse momento sem se importar com o que os colegas iriam pensar ou falar, e conseguimos que fosse e vivenciasse o momento.

Figura 17 - Atividade de expressão corporal I.



Fonte: produção nossa.2018.

Figura 18 - Atividade de expressão corporal II.



Fonte: produção nossa.2018.

Figura 19 - Atividade de expressão corporal III.



Fonte: produção nossa.2018.

Figura 20 - Atividade de expressão corporal IV



Fonte: produção nossa. 2018

Percebe-se que a aluna ao levantar da cadeira - figura 15 - pára e olha para a plateia ainda tímida, depois caminha e pará novamente - figura 16 - porém, a expressão corporal não é mais a mesma, já evidenciamos uma representação, uma expressão com os braços e as mãos levemente erguidos e as pernas também, revelando um personagem que nasce naquele momento e revela-se na figura 18 dançando levemente como se flutuasse.

Outro resultado que destacamos foi do aluno que apresentava dificuldade em se expressar, desde o início das aulas. Observamos que ao colocar a máscara, o aluno se transforma, sua expressão corporal revela um personagem que dança, movimenta-se livre e leve e isso fez com que nos sentíssemos mais entusiasmada e feliz em possibilitar uma atividade em que o aluno pudesse experimentar sensações que fora da atividade não conseguiria.

Figura 21-Atividade expressão corporal V



Fonte:produção nossa.2018.

Figura 22-Atividade de expressão corporal VI



Fonte:produção nossa.2018

Figura 23 - Atividade corporal VII



Fonte:produção nossa.2018.

Figura 24 - Atividade corporal VIII



Fonte:produção nossa.2018.

Na sequência, levamos os alunos para a quadra para a aplicarmos atividades de jogos com o objetivo de trabalhar mais com a expressão corporal.

Primeiramente, iniciamos com um aquecimento em que caminhassem em diferentes tipos de solo e de várias formas: lento, rápido, sentindo sensações diferentes como andar na praia com areia fria, quentíssima, no gelo e no assoalho velho de madeira. O objetivo de trabalharmos esse jogo é desenvolver no aluno o foco, a observância às instruções, avaliação de sua performance e melhora na interação em grupo. Stanislavisk (1976) defendia o trabalho com movimento corporal para obter melhor performance. É muito importante que se promova atividades, situações em que o aluno-ator desenvolva uma boa consciência corporal, uma vez que irá expressar-se com a utilização do corpo, da voz, gestos e os movimentos, o corpo é o elemento da comunicação do ator. E, é nessa perspectiva, que entendemos que a leitura entonacional de textos teatrais exige a relação entre todos esses meios de expressão corporal.

Dessa forma, optamos por trabalhar com os jogos “Caminhar no lugar”, “Passa Passa Três vezes”, “Pai Francisco”, “Quem é o Espelho”, “Fala Espelhada”, “Carga Elétrica” e “A carrocinha Pegou” (Anexo 4), devido ao fato de esses jogos possibilitarem o trabalho com a voz, a expressão corporal, já que envolvem também a música, e também por termos pouco tempo de aulas com essa turma. Os jogos teatrais foram aplicados em sua maioria, na quadra por ser o espaço que tínhamos.

Percebemos durante a aplicação das atividades que os alunos possuíam certo bloqueio na concentração, em seguir instruções nas atividades de aquecimento e de se expressarem tanto por meio da expressão corporal (dificuldade em movimentar-se, falta de coordenação motora) como de se expressarem oralmente (cantavam baixo, sem ritmo, com timidez). Tendo essa percepção é que optamos por trabalhar jogos teatrais para que essas dificuldades fossem amenizadas.

Figura 25 - Atividades de jogos teatrais I



Fonte: produção nossa. 2018.

Figura 26 - Atividades de jogos teatrais II



Fonte: produção nossa. 2018

Módulo 3: Aulas 9 e 10

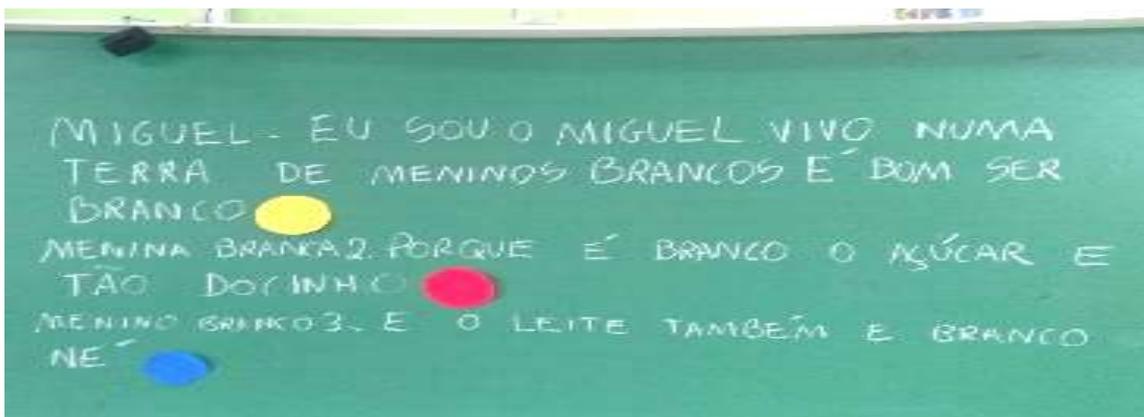
Nessas aulas, trabalhamos a leitura branca e entonacional, seguidas de atividades epilinguísticas, conforme Geraldi (2002) (exercício de reflexão do uso de determinados recursos linguísticos sobre o texto lido e da operação sobre eles a fim de explicá-los em suas diferentes possibilidades). Os objetivos foram identificar a intenção discursiva de cada personagem; comparar as falas, por meio de recorte dos trechos do texto teatral, discutindo as diferenças de sentido por meio dos usos de diferentes pontuações; desenvolver a consciência corporal e vocal dos alunos.

Na aula, solicitamos que os alunos, em duplas, lessem as falas do texto teatral. Primeiramente, deixamos que os alunos fizessem a leitura branca - leitura em que se obedece às pausas e pontuações próprias do texto,

sem que haja preocupação com a leitura entonacional. Durante estas aulas não especificamos o tipo de leitura que queríamos, apenas solicitávamos que lessem.

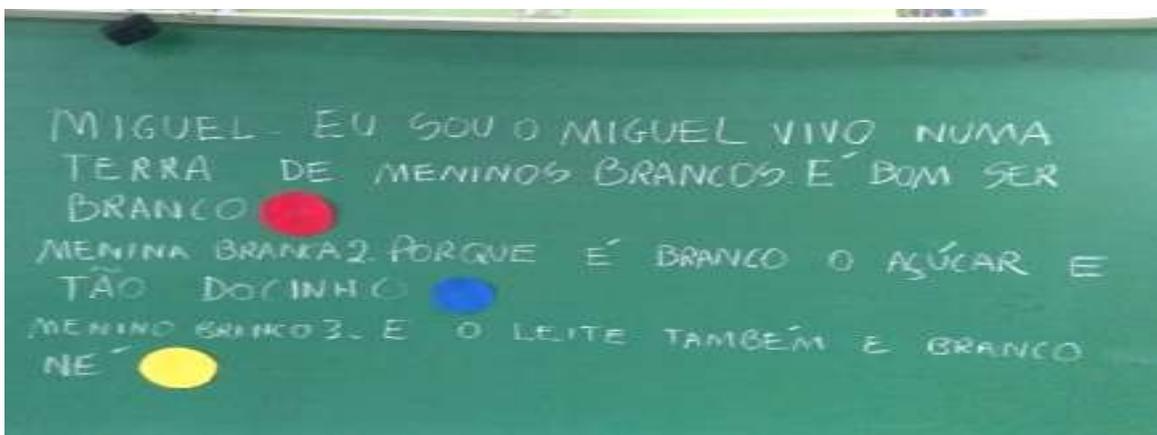
Nestas aulas verificamos que a maioria dos alunos não obedeciam aos sinais de pontuação, principalmente os de interrogação e o de exclamação assim, para que pudéssemos intervir em tais dificuldades apresentadas transcrevemos alguns trechos dessas falas no quadro negro sem a pontuação. Utilizamos círculos de cartolina coloridos, representando os sinais de pontuação. A cor amarela representava o ponto de interrogação, a cor vermelha, o ponto de exclamação e a cor azul, as reticências. Utilizando os cartões coloridos, solicitávamos que lessem, por exemplo, o trecho com o círculo amarelo (interrogação) e após a leitura íamos trocando essas cores e por consequência, a pontuação de cada fala e a cada troca os alunos liam de acordo com a pontuação escolhida. Ao passo que íamos trocando as cores os alunos liam conforme a pontuação que cada cor representava. Desta forma, realçávamos as diferenças tonais e suas diferentes produções de sentido. Essa atividade foi adaptada de Junkes (2002).

Figura 27-Atividade epilinguística I



Fonte: produção nossa. 2018.

Figura 28 - Atividade epilinguística II



Fonte: produção nossa. 2018.

Após a atividade de leitura, levamos os alunos para a quadra da escola para fazer os exercícios de jogos teatrais “Passa Passa cavaleiro” e “Pai Francisco” com objetivo de desenvolver a expressão corporal e vocal e a interação com o outro e com o grupo.

Destacamos que um desses alunos mostrou grande envolvimento nesta etapa, o que nos surpreendeu positivamente, pois ele apresentava apatia às atividades propostas por nós, na maioria das vezes, perturbando os colegas. Ao longo da implementação do projeto, percebemos uma melhora significativa em seu rendimento escolar, mostrou-se mais envolvido nas atividades e melhorou na interação com os colegas e professores.

Módulo 3: Aulas 11 e 12

Na 11ª aula, levamos os alunos para a quadra e trabalhamos com mais alguns jogos teatrais com o objetivo de desenvolver a expressão corporal e facial. Solicitamos que ao nosso comando os alunos caminhassem como se estivessem andando na areia quente e assim iríamos dando comandos, como, “a areia está quente, quentíssima e você está andando desesperado, a sensação é terrível” e, em alguns segundos, mudamos o comando para “agora a areia está fria e você brinca”, e assim vai passando, trocando por campo minado, em câmera lenta, e, em seguida, foi solicitado que parassem, congelassem na posição em que estavam, depois descongelando todos. Ao final, os alunos sentaram em círculos para a roda de conversa sobre a atividade e registro no diário de bordo.

Na 12ª aula, realizamos a leitura dirigida da peça. Cada aluno leu parte do texto, observando o que estava escrito na rubrica, bem como a pontuação. Quando o aluno lia com entonação fora do que estava sendo solicitado pelo texto, parávamos e direcionávamos a reflexão de acordo com a pontuação em questão sempre procurando possibilitar aos alunos o entendimento do enunciado presente no gênero discursivo teatro: Qual o tom de voz de determinado personagem? Qual era a intenção presente no discurso? Aproveitávamos cada leitura e discutíamos se de fato o colega tinha lido obedecendo a pontuação e entonação adequados para aquele enunciado. Foi um trabalho cansativo devido à falta de concentração de um dos alunos da turma que ainda não estava interagindo como deveria.

Aplicamos logo em seguida, o jogo do espelho, o qual tem o objetivo de desenvolver a concentração/atenção e criatividade. O jogo é em duplas, um aluno fica frente a frente do outro, um comanda os movimentos para representar o espelho, logo em seguida, com a mesma dupla, utilizando trechos da peça do teatro “Menino de todas as Cores” fizeram a leitura entonacional.

O objetivo geral dessas aulas foi identificar e discutir o uso de recursos prosódicos na peça teatral, portanto, mais um momento de atividade epilínguística. Para tanto, levamos os alunos na biblioteca, organizamos os alunos dispostos em círculo e cada aluno tinha por função ler apenas uma fala da peça “Menino de todas as Cores”. Em um primeiro momento todos leram sem interferência. Encerrada a participação de todos iniciamos o trabalho com a leitura entonacional em que a cada leitura parávamos para verificação/reflexão de como estava sendo a entonação na leitura das falas de cada personagem, se estava de acordo com a função/intenção de cada enunciado. Um exemplo dessa atividade de reflexão ocorreu quando constatamos que uma das alunas ainda estava realizando troca de sinais de pontuação em sua leitura como em “E o açúcar tão docinho?” utilizava o sinal de interrogação no lugar da exclamação o que acabava modificando o discurso passando de uma afirmação para uma interrogação. Para solucionar a dificuldade apresentada pela aluna utilizamos novamente o trabalho com as cores realizado na aula anterior, para que a aluna pudesse reconhecer o papel da pontuação para a produção de sentidos. Discutíamos de que forma recursos como sinais de pontuação, alteração da voz do personagem, interferem na comunicação, na produção de sentidos do texto, e, observamos que ao entender, estabelecer uma relação de sentidos entre os enunciados existentes na peça teatral, o aluno foi imprimindo traços de autonomia e individualidade à forma de dizer e às reações que ocasionava.

Foi uma atividade de leitura em que os alunos puderam vivenciar a produção oral do texto de uma forma em que a língua se efetua através de enunciados com sentidos concretos, como defende Bakhtin (1997, p.280), ao afirmar que “(...) A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.” Os alunos, ao realizarem a leitura entonacional das falas dos personagens, perceberam a língua em sua forma viva, colocando-se “na pele do personagem”, vivenciando o discurso presente na leitura das falas. Assim, puderam verificar a importância da entonação e que é por meio dela que se diferencia uma pergunta de uma afirmação no discurso e assim desenvolveram melhor sua leitura entonacional.

Na sequência, ilustramos esse momento.

Figura 29 - Alunos na biblioteca em atividade de leitura entonacional.



Fonte: produção nossa. 2018.

Módulo 4: Aulas 15 e 16

Nesse momento, já estávamos no último módulo do projeto. Este módulo teve o objetivo de trabalhar a encenação da peça teatral. Nas atividades de ensaio sempre solicitávamos a avaliação e a auto-avaliação da performance da apresentação. Durante a leitura entonacional da peça, parávamos para verificar a entonação, juntamente com as emoções que determinado personagem estava passando durante a cena (foram gravados áudios desses ensaios). As exposições de ensaio ocorriam por cenas, nas quais os alunos da primeira cena liam a peça e realizavam sua performance durante a própria leitura, enquanto que o restante dos alunos ficavam como plateia. Após cada exposição, os alunos aguardavam a avaliação da plateia (as avaliações eram apontamentos tanto positivo como negativo). Os aspectos que solicitamos que os alunos observassem eram a expressividade facial, expressão corporal e vocal. Na sequência, trocávamos os alunos de cena. Os alunos que fizeram a primeira cena passavam para a segunda e assim sucessivamente, para que pudessem se auto-avaliar e vivenciar as outras leituras e performances envolvidas. Durante as avaliações, os alunos se sentiram à vontade para apontar as dificuldades dos colegas, avaliando: “ele falou muito baixo”, “você está rindo, não é pra rir”, e “olha prof., ele leu baixo”.

Durante os demais ensaios optamos por dar sequência às atividades anteriores em que os alunos avaliavam os colegas e se auto-avaliavam, e, ao mesmo tempo em que melhoravam sua leitura, desenvolviam também sua performance e assim, todos decoravam o texto. Verificamos durante a auto-avaliação que os próprios alunos perceberam a melhora na leitura entonacional também surgiram discussões acerca da forma correta da entonação, um aluno questionou sobre a entonação do colega se estava correta, outro questionou se era assim a fala do personagem, evidenciando alegria, pois ele achava que o colega estava muito meloso. Foi bem gratificante essa discussão pois mostrou que os alunos estavam refletindo sobre a própria língua, os enunciados e sua função discursiva.

Já no segundo ensaio, tivemos dificuldades em que os alunos lessem o texto, já que haviam decorado as falas. Solicitamos que lessem o texto mesmo assim. Durante essa leitura gravamos em áudios os alunos lendo para podermos verificar posteriormente como estava a leitura entonacional. Notamos que os alunos leram o texto com a entonação adequada a cada enunciado, ou seja, a leitura passou de uma leitura mecânica, decodificada sem sentido para uma leitura viva, envolvente e expressiva e que passou a fazer sentido para ele.

Figura 30 - Atividades de leitura entonacional I



Fonte: produção nossa.2018.

Figura 31 - Atividades de leitura entonacional II



Fonte: produção nossa.2018.

A imagem da figura 29 mostra um momento durante o ensaio sem o texto, e exemplifica como pudemos perceber a expressão facial bem marcada. Na figura 29 a aluna da direita é a quem enuncia, sua expressão facial é de firmeza, satisfação em seu discurso, enquanto a outra a observa com alegria também, o que fica evidente em seu olhar e expressão facial de felicidade.

A apresentação da peça foi realizada na quadra. A supervisora arrumou e enfeitou o espaço de acordo com as atividades de comemoração da escola que ocorre todo ano. Os alunos apresentaram com os rostos pintados de acordo com a cor de cada personagem que iria representar. Todos vestiram preto para ficarem neutros em cena.

A seguir ilustramos com algumas imagens a performance de alguns alunos no palco. Na imagem, temos uma aluna interpretando o personagem Miguel chegando na terra desconhecida - primeira imagem, figura 30, podemos verificar sua expressão corporal de preocupação, enquanto na figura 31 há movimentos de indagações.

Figura 32 - Encenação I



Fonte: produção nossa. 2018

Figura 33 - Encenação II



Fonte: produção nossa. 2018

Em relação à expressividade facial como pudemos observar na figura 30 a expressão é de preocupação, de quem está assustado, a expressão corporal acompanha os sentimentos do personagem. Na figura 31, à esquerda, Miguel diz “Onde estou, que terra é essa?”, tanto a expressão facial como corporal acompanham esse enunciado discursivo do personagem Miguel que se encontra num lugar desconhecido, perdido, cheio de questionamentos a respeito do lugar onde chegou.

Figura 34 - Encenação III.



Fonte: produção nossa.2018.

Figura 35 - Encenação IV



Fonte: produção nossa.2018.

Selecionamos ainda um momento em que as alunas-atrizes que interpretam Miguel e Ali-Babá, o menino castanho, revelam dialogarem olhando nos olhos uma da outra como se pode verificar na figuras 32 e 33, percebendo-se através da expressão facial de ambas a preocupação de uma que não sabe onde está e o acolhimento da outra que escuta, olha, acolhe no olhar. Ali- Babá, após explicar ao Miguel que ele estava na terra dos meninos castanhos, ouve do menino “Castanho? Como assim castanho?”, na sequência a aluna-atriz que interpreta Ali-Babá responde “Calma, vou explicar!” - seu gesto levantando a mão com um sinal para acalmar o amigo e seu corpo acompanha com a postura ereta, confiante a expressão corporal é de confiança, de quem está acima e finaliza estendendo o braço com sinal de acolhida, de convite a essa nova terra que Miguel acaba de conhecer.

E, ao final, registramos a satisfação e a alegria da turma, após a encenação da peça.

Figura 36 -Alunos após a apresentação da peça.



Fonte: produção nossa. 2018

Durante a apresentação constatamos que os alunos mostraram o que já havíamos constatado nos ensaios e pela análise dos áudios gravados das leituras realizadas durante toda a implementação do projeto: que entenderam o gênero discursivo teatro e sua especificidade e assim, de leitor passivo passaram a responsivo ativo, pois deram voz aos personagens ressignificando o discurso com entonação adequada a cada personagem e situação, dando significado ao enunciado.

Dessa forma, verificamos que quando os alunos compreenderam, estabeleceram uma relação de sentido entre os enunciados presentes na peça de teatro, o aluno-leitor foi adquirindo autonomia e individualidade, passando de aluno-leitor para aluno-ator por meio da representação dos personagens, expressão corporal, facial, enfim, pela entonação de forma adequada ao discurso.

Ao final da intervenção realizada, podemos afirmar que o gênero teatro fez com que os alunos ganhassem uma percepção maior das tonalidades valorativas com que a língua pode ser utilizada. Sendo assim, eles vivenciaram que ela não é sem entonação e nem neutra: ela oscila o tempo todo de acordo com as intenções que se deseja dar ao discurso. A abordagem pedagógica do gênero teatro veio em auxílio para o grande problema da ausência da leitura entonacional. Progressivamente, eles se sentiram capazes de realizar esta leitura, sendo este fato uma motivação para que o aprendizado não pare.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta pesquisa com o intuito geral de compreender de que forma o gênero teatral pode auxiliar (ou não) no desenvolvimento da leitura entonacional de um 5º ano, da rede pública, em um evento de letramento próprio da escola. Para dar conta do proposto, percorremos um caminho que iniciou com o nosso estudo teórico-metodológico sobre a leitura entonacional, à luz da perspectiva dialógica e interacionista da linguagem. Além disso, também estudamos sobre o gênero discursivo em si, no caso, o teatro e sua abordagem pedagógica, e todo esse percurso foi determinante para ampliar nossa compreensão sobre o processo de elaboração didática de um projeto de letramento com o teatro.

O primeiro passo dado para chegarmos a tal compreensão se deu pela realização de um diagnóstico, e, dessa forma, o objetivo específico de identificar o perfil dos alunos de um 5º ano da rede pública de ensino em relação à prática da leitura entonacional e sua vivência com o gênero teatro, foi alcançado. Os resultados desse diagnóstico revelaram que os alunos do 5º ano, apesar de matriculados na série final do ensino fundamental, apresentavam pouca experiência com a leitura oral e uma ausência da entonacional, no sentido bakhtiniano. Os alunos revelaram que, para eles, o momento de leitura oral era de muita exposição, pois certamente servia para o outro (o professor ou os demais colegas) corrigir seus “erros”. Esse dado foi importante para corroborar nossa decisão de se trabalhar com o gênero teatro, por ele permitir o “errar” para se chegar à entonacional. Os dados também revelaram que os alunos gostavam de ler em voz alta, porém, não se sentiam preparados para a tarefa em questão. Além disso, verificamos também que os alunos não conheciam o gênero teatro, nem como público nem como “aluno-ator”.

Já, o objetivo específico de compreender o processo de elaboração de um projeto de letramento cujo objetivo é apresentar uma peça teatral no evento da Semana da Consciência Negra também foi alcançado por meio de atividades de leitura e reflexão a respeito do uso da língua e seus diferentes sentidos. Todo o processo foi guiado por situações reais de uso da linguagem, nas quais o gênero discursivo teatro foi utilizado como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da leitura entonacional, tendo como prática social do projeto de letramento a apresentação de uma peça na escola em comemoração à Semana da Consciência Negra. Conforme já dito anteriormente, o gênero discursivo teatro e a leitura entonacional são os objetivos conteudísticos do ensino, mas é a prática social própria da instituição escolar - realizar uma apresentação na Semana da Consciência Negra - o eixo estruturante das atividades que constituíram o projeto. Portanto, as atividades do projeto foram viabilizadas porque buscamos considerar os sujeitos da pesquisa em seu contexto sócio-histórico e com as linguagens próprias de seu tempo, como por exemplo, a música e o videoclipe de “Menina Pretinha”, da MC Soffia; o livro de literatura infanto-juvenil “O cabelo de Lelê”; a entrevista com a pedagoga etc. Buscamos também que o diálogo entre os enunciados fosse o fio condutor para a seleção dos textos que constituíram os módulos do projeto, a fim de estabelecer para os alunos condições favoráveis a questionamentos,

reflexões diante das multilinguagens para que ele fosse protagonista em suas discursividades e não um mero reproduzidor.

Em relação ao objetivo específico de descrever e discutir sobre os aspectos positivos e/ou negativos da implementação do projeto de letramento em relação ao seu auxílio no desenvolvimento da leitura entonacional dos alunos, sobre os aspectos positivos, a implementação demonstrou que o gênero discursivo teatro possibilita o desenvolvimento da leitura entonacional dos alunos, promovendo o gosto pela leitura, uma vez que os alunos mostraram interesse de ler e repetir exercícios de leitura entonacional incansavelmente. Ao vivenciarem atividades teatrais, lendo ou encenando os alunos desenvolveram a expressão e a consciência corporal e facial e assim puderam de forma eficiente levar o teatro aos colegas e à comunidade. Além disso, o teatro exige que o aluno-ator reconheça e se aproprie da situação enunciativa a ser representada, portanto, o estudo das rubricas é essencial.

No que se refere a aspectos negativos, não propriamente em relação à leitura entonacional, constatamos que o tempo foi pouco para um trabalho tão grande que foi o de apresentar uma peça, e considerando que tínhamos apenas duas horas-aulas por semana, tivemos um resultado muito significativo: os alunos passaram a ter consciência da importância do outro independentemente da cor ou limitação social, física, ou outra qualquer, e melhoraram o trabalho em equipe, a socialização.

O texto teatral foi estrategicamente selecionado, como já ressaltamos anteriormente, por ser capaz de desenvolver várias capacidades em quem o escolhe como material de trabalho, como, por exemplo, a expressão oral e a corporal. Como ele possui a característica de fazer existir “o outro”, o personagem, a pessoa que está encenando, de certa forma, perde o medo ou a vergonha de estar à frente de uma plateia, pois aquele personagem não faz parte do que ela é na verdade, tornando-se assim um momento lúdico, e, ao mesmo tempo, de aprendizado. Como relatados nos diários dos alunos e em seus depoimentos orais, o teatro fez com que eles saíssem da sua zona de conforto e encarassem um público. Esses parâmetros de produção foram essenciais para que a leitura entonacional se instaurasse em sala de aula.

É importante ressaltar que a presente pesquisa só foi possível pelo embasamento teórico e prático obtido nas aulas do curso Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UEM) que nos possibilitaram a desenvolver os conteúdos planejados para a implementação do projeto de letramento. As discussões e reflexões durante as aulas contribuíram muito para que fosse possível a elaboração e implementação do projeto. O Mestrado Profissional possibilitou repensar a nossa prática enquanto professora de Língua Portuguesa, a sermos professora-pesquisadora e assim poder proporcionar aos alunos alternativas de melhoria no aprendizado por meio da pesquisa-ação.

PARTE 2 O MATERIAL DIDÁTICO

1- PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: UMA UNIDADE TEMÁTICA

1º Módulo: Socialização do projeto entre alunos e professor.

Objetivo: apresentar aos alunos o projeto que será desenvolvido; problematizar para os alunos a importância de se refletir na leitura dia da consciência negra.

Olá, aluno!

O (a) professor(a) vai ler o texto “Era uma vez uma sala de aula”

Texto escrito por um garoto de onze anos:



ERA UMA VEZ UMA SALA DE AULA

Era uma vez uma sala de aula. Lá tem todo tipo de gente: tem a Júlia, baixinha e calma (que só fica nervosa quando a chamam de baixinha), tem a Laura, um pouco maluca, divertida e engraçada, e tem a Giovana, bem mais alta que eu...

Tem muita gente. Tem Jhonatan, tem Augusto, William e tem até o Gustavo, um garoto negro, baixinho e esperto (que, é claro, sou eu).

Nessa sala tem todo tipo de coisa, só não tem uma coisa: preconceito. Todo mundo é diferente, e é isso que é bom.

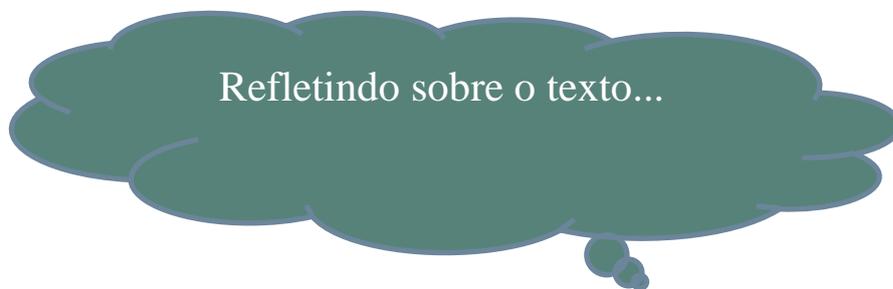
A diferença de altura da Júlia para a Giovana, por exemplo, nem importa. As duas são amigas. O fato de o William ser negro e o Augusto ser branco também não muda nada. Os dois têm até uma coisa em comum: amam jogar “Minecraft”.

As diferenças só deixam as pessoas mais interessantes, não tem motivo para preconceito!

Sem falar que, por dentro, somos todos iguais, só muda o caráter. As pessoas não devem julgar pelas aparências. Todos temos defeitos, mas também temos qualidades.

GUSTAVO GOMES, 11, colunista da “Folhinha”

Disponível em: <https://atividadesparaprofessores.com.br/trabalhando-o-preconceito-com-textos-no-5o-ano/>



Agora você vai refletir e discutir com a turma e o professor(a) as questões de forma oral.

- 1- Você conheceu através da leitura do texto do Gustavo. Ela se parece com a sua sala de aula? De que forma?

- 2 - Como o Gustavo se identifica no texto?

- 3 - Na sala de Gustavo não tem preconceito. Para exemplificar essa afirmação, ele utiliza dois exemplos. Quais são eles?

- 4 -Você concorda com a frase “As pessoas não devem julgar pelas aparências”?

Entrevista

Você vai fazer uma entrevista com a pedagoga da escola sobre a Semana da Consciência Negra. Para isso procure fazer o planejamento.

Preparando-se para entrevista

a) **EM GRUPO.** Pesquise em jornais, revistas, livros e outros sobre a Consciência Negra. Prepare o roteiro de perguntas. Cada grupo deverá elaborar duas questões para a entrevista.

b) Depois é o momento de socializar as questões para entrevista com a turma e logo após a mediação do(a) professor(a) fazer as alterações necessárias e passar a limpo.

Motivando a leitura...

Na sequência, a professora irá fazer a leitura entonacional do livro “O cabelo de Lelê”, de Valéria Belém, apresentando as ilustrações da história!

Observe a imagem



Disponível em: <http://www.brasilsolidario.org.br/blog/?p=84550>

Agora que você já conhece a história, escolha uma cena que mais lhe chamou a atenção e faça uma ilustração para expor no mural da sala/escola.

Olá aluno! Vamos conhecer a MC Soffia assistindo a um clipe muito legal!



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cbOG2HS1WKo>

Agora você vai participar de uma discussão oral e coletiva com seu professor sobre o vídeo.

Questões para reflexão

- 1 - Qual o assunto do vídeo clip?
- 2 - O vídeo clip mostra pessoas tristes ou alegres? Quais são os elementos que aparecem no vídeo e que podemos comprovar isso?
- 3 - De quem é a imagem que aparece ao fundo e por qual motivo está nesse vídeo? No vídeo há mais meninos ou meninas?
- 4 - Você acha que o preconceito ocorre com qualquer pessoa independente do sexo?
- 5 - Podemos considerar que uma pessoa seja melhor do que a outra por conta de sua cor?
- 6 - Você acha que existe “cor ideal” para ser respeitado enquanto cidadão?

Soltando a voz...



Agora é com você!! Após assistir ao vídeo, você irá cantar a música “Menina Pretinha” da MC Soffia. Vamos, solte sua voz!!

Menina Pretinha

[Mc Soffia](#)

Menina pretinha, exótica não é linda

Você não é bonitinha

Você é uma rainha

Devolva minhas bonecas

Quero brincar com elas

Minhas bonecas pretas, que fizeram com elas?

Vou me divertir enquanto sou pequena

Barbie é legal, mas eu prefiro Makena africana

Como história de griô, sou negra e tenho orgulho da minha cor

Menina pretinha, exótica não é linda

Você não é bonitinha

Você é uma rainha

O meu cabelo é chapado, cê precisar de chapinha

Canto rap por amor, essa é minha linha

Sou criança, sou negra

Também sou resistência

Racismo aqui não, se não gostou paciência

Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/mc-soffia/menina-pretinha.html>

Conhecendo o gênero teatro

2º Módulo: Conhecendo o gênero teatro

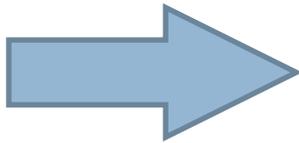
Objetivo: Tratar do aspecto histórico do gênero e suas especificidades.

Você sabe o que é teatro?

O que é uma peça teatral?

- O professor(a) irá entregar uma reportagem para que você faça a leitura silenciosa e depois será realizada a leitura, por parágrafo, seguida de discussão sobre o que leram.
- Agora você irá acompanhar com os colegas e professor(a) a leitura de um texto explicativo sobre as características estruturais do gênero teatro.

Leitura: conhecendo uma peça teatral



Você conhece a peça de teatro?

Já leu alguma?

O professor(a) vai lhe entregar a peça “Aia e o Espelho”, de Lucia Benedetti, para que, juntamente com os colegas, conheçam a estrutura e características do gênero teatro estudadas na aula anterior e claro, leiam

A AIA E O ESPELHO

Aia (desafinadíssima, Cantando)

— Uma princesa bonita

Tinha uma aia bonita...

A Rainha era bonita...

Eu também sou bonitinha...

Espelho (zangado) - Pare de cantar bobagens...

Aia — Bobagem, porquê? A princesa não é bonita? A Rainha não é bonita?

Espelho — E você, é bonitinha... Pois sim!

Aia (desafinada) — Canto mesmo. Você não vai me dizer que não gosta de me ouvir cantar.

Espelho — Não. Eu vou dizer outra coisa muito diferente. Se você continuar cantando aqui, vou me queixar à Rainha.

Aia — Por quê?

Espelho — Porque essa cantiguinha me deixa com dor de cabeça...

Aia (rindo) __Veja só que espelho mais convencido. Espelho tem cabeça? Onde já se viu?

Espelho (orgulhoso) —Tenho muitas. Tenho a minha e a de todos que olham aqui em mim. Eu posso até ter dores de cabeça, ouviu?

Aia — Qual delas dói quando eu canto?

Espelho —Todas. Dá uma dor geral! Quando você canta até os passarinhos vão embora. Não há quem fique. Só mesmo eu, que sou escravo da Rainha, é que tenho que aguentar...

Aia (irônica) — Você o que tem é inveja.

Espelho — Inveja? Por quê?

Aia — Por quê? Ora, porque...porquê...

Espelho — Diga!

Aia — Grande coisa...

Aia — Grande coisa sim. Tanto é que daqui a pouco vai chegar o príncipe. Eu ou vê-lo, com estes dois olhos, sabe? Vou olhá-lo bem e você? Você fica aí, aí num canto. Vê a Rainha se arrumar. Vê as aias se aproximarem com as joias, os perfumes..., mas, fora daí, não vê mais nada!

Espelho — Que importa? Eu vejo todos os dias a mais bela mulher do mundo!

Aia(caçoando) — Hum...você nunca viu outra!

Espelho — Como não? Você não é mulher?

Aia — Ora, ora... eu não entro na conta. As outras aias também não. Olhe, quer saber de uma coisa? Você é o espelho mais bobo do mundo.

Espelho — Atrevida! Desafinada! Não é a à toa que você tem uma pipoca no nariz!

Aia (olhando-se) — A pipoca está sumindo...

Espelho (retirando-se) — Não venha olhar em mim. Tire essa cabeça daí que essa cabeça não me agrada.

Aia — Bobalhão, nada! Boba é você, que se julga muito importante só porque sabe andar! Pois ande, saia daqui de perto, vá para a cozinha. Lá é que é lugar de repolho!

Aia — Não me chame de repolho!

Espelho — Repolho! Repolho! (indignado) Ter a coragem de ofender o espelho mais celebre do mundo! Feia, desafinada, repolho!

Aia — Para com isso senão eu te transformo numa porção de cacos! (ameaça)

Espelho — Socorro! Socorro!... (Música introduzindo a Rainha) Aí vem a Rainha. Vou fazer queixa de você...

Rainha (entrando) — Mas que é isso?

BENEDETTI, Lúcia. Branca de Neve, In: — et alii. Teatro Infantil. Rio de Janeiro, Ocruzero, 1957



Agora que você e seus colegas já conhecem o gênero teatro, seu professor(a) irá levá-los para assistir uma peça. Divirtam-se!

Módulo 3. Leitura entonacional

Objetivo: trabalhar a prática de leitura entonacional.

Você sabe o que entonação? Entonação é um dos aspectos fundamentais numa encenação de uma peça, é ela que dá voz ao personagem identificando tristeza, alegria, raiva e outros, conferindo expressividade ao texto.

Agora que você sabe a importância da entonação, vamos ao trabalho!!

Atividade

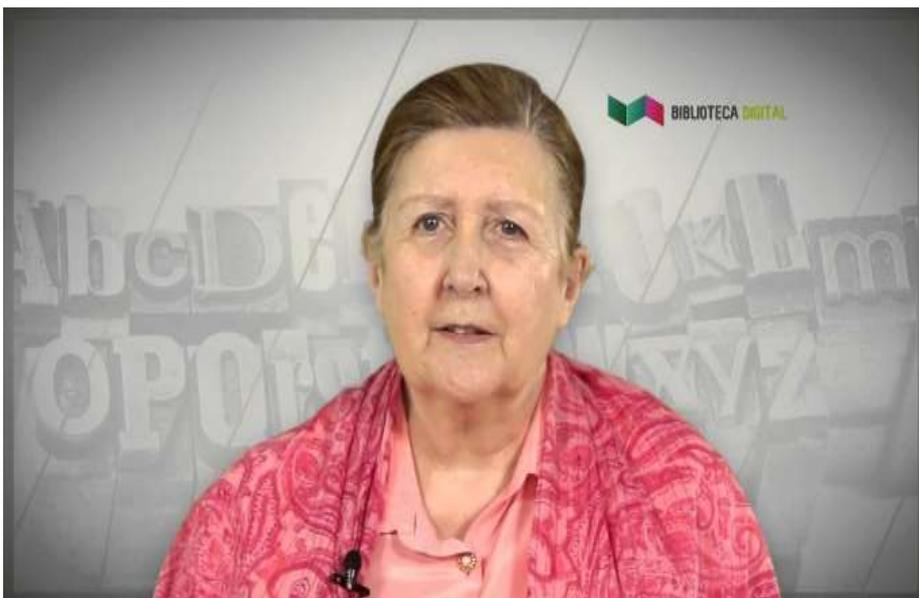
- a) Agora é com você, organizado por fila façam a leitura da peça “Aia e o Espelho” observando a entonação exigida em cada fala do personagem.

Na aula anterior você conheceu, leu com os colegas a peça Aia e o Espelho, de Lucia Benedetti. Agora vamos conhecer a peça adaptada da obra “Menino de Todas as Cores”, de Luisa Ducla Soares!

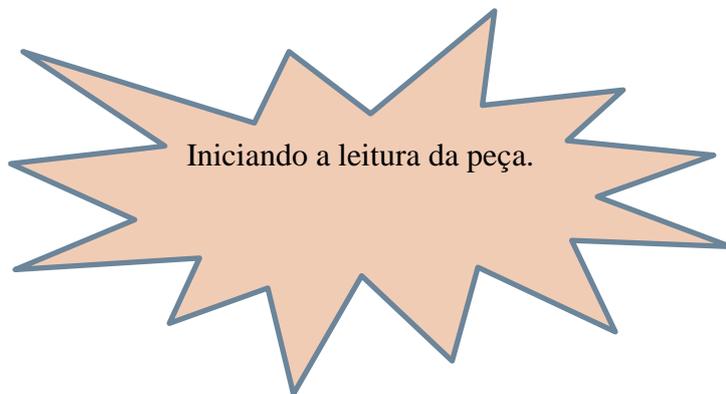
Conhecendo a escritora...

- a) Você agora vai assistir uma entrevista, em vídeo, com a escritora Luisa Ducla Soares falando um pouco sobre a sua obra e o motivo de ter escrito sobre a temática preconceito.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F2TX2FX7uXc>



Após o vídeo, forme um círculo para uma roda de conversa com seus colegas de sala e professor.



Para essa atividade observe o seguinte:

- a) Faça a leitura silenciosa da peça
- b) Agora, por fila, com a orientação do(a) professor(a) iniciem a leitura oral.

Peça Menino de todas as Cores

Menino de Todas as Cores

Miguel (Menino Branco) — Eu sou o Miguel. Vivo numa terra de meninos brancos. É bom ser branco! *(fala entusiasmado olhando para a plateia)*

Menina branca 2 — Porque é branco o açúcar e tão docinho... *(levanta e fala colocando a mão na boca com ar de quem senti o sabor do açúcar)*

Menino branco 3 — E o leite também é branco né? E é tão saboroso!
(levantando fala com confiança e sai para o outro lado)

Menino branco 4 — Porque é branco o algodão e tão fofinho! *(levanta e fala sorridente olhando para a plateia)*

Miguel — Gente, vamos embora. Tá ficando tarde e eu tenho que continuar minha viagem pelo mundo! *(olhando pra o relógio e em seguida movimentando os braços com ar de preocupado)*

Todos saem de cena

Aparece o Miguel sozinho olhando para os lados a procura de algo. Para e fala olhando para a plateia.

Miguel (menino branco) — Onde estou? Que terra será essa? (olhando para os lados preocupado)

Miguel: — Ei sou o Miguel, venho da terra dos meninos brancos. Quem é você?

Que terra é essa? (olha para os lados até que avista pessoas e fala ansioso)

Flor de Lotus — Sou Flor de Lotus e aqui é a terra dos meninos amarelos!

Miguel — Nossa! Todos são amarelos?

Flor de Lotus (menina amarela) — Sim, todos são amarelos.

Menina amarela 2 — É bom ser amarelo porque amarelo é a cor do sol! (*apontando para o alto*)

Menina amarela³ — E também do girassooooo!! (*movimenta o corpo imitando o girassol*)

Miguel (menino branco) — Igual a areia amarela da praia. Que legal!

Flor de Lótus (Menina amarela): — Venha, venha conhecer nosso povo!

(*segura a mão do Miguel e vai saindo*)

Todos acompanham Flor de Lótus.

Aparece Miguel novamente no palco.

Miguel (menino branco) — Conheci a terra dos meninos amarelos e agora onde será que estou? (fala olhando com a mão no queixo olhando para a plateia)

Entra no palco Lumumba (menino preto) procurando algo.

Miguel (menino branco) — Ei, quem é você?

Lumumba (menino preto) — Meu nome é Lumumba, sou um pequeno caçador. *(fala e continua andando a procura de algo)*

Miguel (menino branco) — Mas você poderia me dizer que terra é essa?

(olhando para Lumumba que pega algo no chão)

Lumumba (menino preto) — Você está na terra onde todos os meninos são pretos! *(fala com admiração e firmeza)*

Menino preto 2 — Sim somos pretos. É bom ser preto!

(entusiasmado e movimentando os braços)

Menino preto 3 — Preto como a noite. *(fala olhando com firmeza para a plateia)*

Menino preto 4 — Preto como as azeitonas! *(sorridente)*

Miguel (menino branco) — E preto como as estradas que nos levam por toda a parte! *(olhando para a plateia movimentando o braço direito)*

Menina preta 4 — Vamos, venha conhecer nosso povo! *(movimento o braço chamando)*

Todos saem.

Miguel entra no palco sozinho, caminha e para olhando para a plateia.

Miguel (menino branco) — Conheci a terra dos meninos pretos e agora onde estou?
(*olhando para um lado e para outro com a mão na cabeça*)

Nesse momento entra Pena de Águia e ouvi Miguel.

Pena de águia (menino vermelho) — Você está na terra onde todos os meninos são vermelhos. (*fala com firmeza olhando plateia*)

Miguel (menino branco) — Vermelho? (olhando curioso para Pena de Águia)

Pena de águia — Sim vermelho como a cor das cerejas e como a cor das fogueiras!
(*fala com entusiasmo olhando plateia*)

Menino vermelho 2 — E da cor de sangue encarnado!
(*fala com entusiasmo*)

Miguel (menino branco) — Quem é você? (assustado)

Pena de Águia (menino vermelho) — Sou o Pena de águia, um menino índio!

(*entusiasmado olhando para a plateia*)

Pena de Águia — Venha conhecer meu povo. (*fala com firmeza*)

Saem do palco.

Entra Miguel entra novamente.

Miguel (menino branco) — Conheci a terra dos meninos vermelhos. E agora onde estou? (assustado anda pelo palco com a mão na cabeça)

Entra no palco um menino com vários galhos e troncos e árvores nas mãos e começa a arruma-los num canto.

Miguel (menino branco) — Ei, menino, quem é você?

Ali-Babá (menino castanho) — Sou Ali-Baba. (responde e continua arrumando os galhos num canto)

Miguel (menino branco) — Sabe-me dizer onde estou?

Ali-Babá (menino castanho) — Você acaba de chegar à terra dos meninos castanhos! (*levanta e fala olhando para a plateia*)

Miguel (menino branco) — Castanho? Como assim, castanhos? (*curioso*)

Ali-Baba (menino castanho) — Calma, vou explicar! (*depois de dar uma risada*)

Ali-Baba (menino castanho) — Castanho como a terra do chão, como esses troncos de árvores.

Menina castanho 2 — É e é tão bom ser castanho! Castanho da cor do chocolate...
(*sentindo o gosto do chocolate*)

Ali – Babá — Venha, vamos conhecer nosso povo! Você vai gostar. (*entusiasmado*)

Saem de cena.

Entra no palco Miguel e um colega também branco com bolsas nas costas.

Miguel (menino branco) — Oi amigo!

Menino branco — Oi Miguel tudo bem, cara?

Miguel — Tudo bem. Passei a noite viajando...

Menino branco — Viajando? Como assim?

Miguel — Sonhei que viajava para vários lugares e nesses lugares tinha meninos de todas as cores. Tinha amarelo como o sol, preto como as estradas, vermelho como as fogueiras e castanho como chocolate!!

Menino branco — Ah que bacana, Miguel! Mas agora temos que entregar o trabalho que a prof pediu, lembra?

Menino branco — Olha o meu! (*levanta na mão uma folha em branco mostrando pra plateia*)

Miguel (menino branco) levanta um papel enrolado e pede ao amigo para segurar na ponta.

Miguel — E eu desenhei menino de todaaaas as cores!!

(*entusiasmado pede ao colega para segurar na ponta de um papel que vai desenrolando*)

No cartaz desenho de meninos de várias cores.

Entrando no jogo...

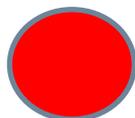
Agora o(a) professor(a) irá levar a sala para atividade prática de jogos teatrais, na quadra, o jogo consiste nos seguintes comandos:

- **Caminhar de várias formas: lento, rápido, câmera lenta**
- **Sentindo, vivenciando diferentes sensações: na praia com areia fria, quente, quentíssima, andar no gelo, no assoalho velho de madeira.**

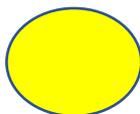
Leitura entonacional

EM DUPLA: Leiam as falas do trecho teatral, primeiramente respeitando as pausas, a pontuação. Em seguida professor utilizará cartões coloridos representados sinais de pontuação, observe:

Cor vermelha: ponto de exclamação



Cor amarela: ponto de interrogação



Cor azul: reticências



Ao sinal do(a) professor(a) todos lerão os trechos da peça “Menino de Todas as Cores” escritos sem pontuação no quadro, ao sinal o(a) professor(a) fixa no quadro os círculos com a respectiva cor e a pontuação relacionada a cada fala verificando a mudança de sentido no discurso. Converse com seus colegas e professor(a) sobre as mudanças de sentidos ocorridos durante a atividade.

E então percebeu diferenças de sentido nas trocas de pontuação?



Olá, aluno(a)!

Você participará de atividade de jogos teatrais “Passa passa cavaleiro” e “Pai Francisco”, o (a) professor(a) levará a turma na quadra.

Ensaizando a peça...

Leitura entonacional da peça

Você e seus colegas de sala irão fazer leitura entonacional da peça “Menino de todas as Cores”. Procure observar se está lendo com entonação adequada a intenção do personagem, lembre-se a entonação é um dos aspectos importantes no discurso teatral.

Se errar, leia novamente. O (a) professor(a) irá lhe orientar.

Para finalizar...

Agora, com a ajuda do (a) professor (a) ensaie a peça “Menino de Todas as Cores” e apresente aos colegas e comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINI, J. M. P. M. 80f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Faculdade de Letras, Porto Alegre, 2006.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 1997.

BEZERRA, J. C dos. S.; PAIXÃO, S. V da.; MENEGASSI, R. J. A **entonação valorativa em atividades de livro didático de português do ensino fundamental**. Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, v. 8, n. 3, p. 22-41, set./dez. 2019.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte: terceiro e quarto ciclos**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2017.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português**. Paulo: Coxteto, 1998.

DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. (orgs.). **Gêneros orais na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FÁVERO, Leonor Lopes, ANDRADE, Oliveira V. C. Maria Lúcia. **Oralidade e escrita :perspectiva para o ensino de língua materna**. São Paulo: Contexto, 1999.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. (orgs.). **Gêneros orais na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.125-155.

JUNKES, K. T. **Pontuação: uma abordagem para a prática**. Florianópolis: Ed da UFSC, 2002. 289p.

KLEIMAN, A. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Revista Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez. 2007.

KOUDELA, I. D. **A nova Proposta de ensino do Teatro**. Sala Preta, 2, 233-239, 2014. Disponível em : <https://doLorg/10.11606/lssn.2238-3867.v210p233-239>. Acesso em 10 jun. 2018.

LEAL, A.L.G.; VIANA, M. A. de M. Entoação, leitura e sala de aula. **Anais eletrônicos [do] Encontro Nacional de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino**, João Pessoa, p. 1657-1662, 2003. Disponível em : http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ECLAE_II/entoa%C3%A7%C3%A3o%20leitura%20e/principal.htm. Acesso em 8 nov. 2018.

MAREGA, L. M. P. **A palavra em cena: o texto dramático ao ensino de língua portuguesa.** 262 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MELO, R.C. de. **Tecnologia assistiva no Ensino Fundamental: audioteca como instrumento de inclusão no processo do letramento literário.** 131f. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H. Gêneros como articuladores do ensino e da aprendizagem das práticas de linguagem. In: SILVA, W. R.; LIMA, P. da S.; MOREIRA, T. M. (orgs.). **Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades.** Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 25-46.

PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H. O conceito de valoração nos estudos do Círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC: vol. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr, 2014.

SPOLIN, V. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor** /Viola Spolin;[tradução Ingrid Dormien Koudela]. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**/Viola Spolin:[tradução Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos]. -São Paulo:2010.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa.**São Paulo: vol.31, n.3, p.443-466, set/dez, 2005.

VAZ, I.C.T. O texto teatral no desenvolvimento da oralidade em língua. **Entre palavras.** Fortaleza: vol. 3, n. 2, p. 306-323, ago/dez 2013.

VOLÓCHINOV, V. A interação discursiva. In: VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** São Paulo: Editora 34, 2017, p.201-226.

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS DO 5º ANO

Querido (a) aluno (a):

Este questionário tem como finalidade levantar dados que fornecerão uma melhor compreensão do tema que desenvolveremos em nossa pesquisa de mestrado, no programa de Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS- UEM.

Peço que leia com atenção cada questão, colocando um X para as alternativas que responderem à pergunta feita (se for o caso, você pode marcar X em mais de uma alternativa) e preenchendo os espaços nas questões em aberto.

Muito obrigada!

1. Como você avalia sua leitura: acha que lê bem?

() sim ou () não

2. Em que situação de leitura você se sente melhor, quando precisa compreender um texto que a professora lhe pede para ler? (Marque a melhor alternativa de todas, para seu caso)

() Leitura silenciosa. () Leitura oral.

3-Você compreende melhor um texto escrito, quando: (Marque a melhor opção)

() Lê silenciosamente e sozinho.

() Lê oralmente sozinho.

() Lê oralmente e em grupo.

4- Você gosta de ler em voz alta?

() sim ou () não

5-Justifique sua resposta anterior, escrevendo as causas de você gostar ou não de ler em voz alta,

a) Não gosto de ler em voz alta:

b) Gosto de ler em voz alta:

6-Você gosta de ler?

() sim ou () não

7- Você já leu um texto do gênero teatral?

() sim ou () não

8-Já participou de alguma peça de teatro?

() sim ou () não

9- O que é teatro para você?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO



Senhores pais ou responsáveis:

Este documento tem por objetivo formalizar a sua autorização para que seu(sua) filho (a) possa participar de uma pesquisa sobre prática de leitura, na qualidade de sujeitos participantes. A pesquisa faz parte do Projeto de Mestrado Profissional “**O GÊNERO DISCURSIVO TEATRO NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA ENTONACIONAL: UM PROJETO DE LETRAMENTO EM UM 5º ANO**”, com a orientação da Prof.^a Dr.^a Lilian Cristina Buzato Ritter, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Esta proposta de intervenção visa contribuir com o processo de desenvolvimento da leitura dos alunos do 5º ano C com a participação ativa de seu (sua) filho (filha) na produção de uma peça teatral para ser apresentada na Semana da Consciência Negra na escola, de acordo com os encaminhamentos das aulas, conforme planejamento trimestral.

Os dados coletados poderão ser usados para apresentação e publicação de trabalhos científicos, sempre resguardando as suas identidades, por meio do uso de nomes fictícios ou pseudônimos. A atuação de seu (sua) filho (a) como participante desta pesquisa é livre. Além disso, a qualquer momento da pesquisa terá garantido o acesso aos dados e poderá solicitar a não continuidade de sua participação.

Mediante os esclarecimentos apresentados, solicitamos que assinem, abaixo, se concordarem com a sua participação neste trabalho.

Atenciosamente,

Professora Maria Djanira de Sousa (Pesquisadora) .

Determinado

R. - PR

Telefone:(44) 0000-0000

.....
(Destaque esta folha e entregue-a assinada à professora, por favor.)

Eu, _____, estou ciente do conteúdo deste termo de consentimento e concordo que meu (minha) filho(a) _____ participe da pesquisa, conforme proposta neste documento.

Sarandi , _____ de _____ de 2018.

APÊNDICE C

Menino de Todas as Cores

Miguel (Menino Branco) – Eu sou o Miguel. Vivo numa terra de meninos brancos. É bom ser branco! (*fala entusiasmado olhando para a plateia*)

Menina branca 2 — Porque é branco o açúcar e tão docinho... (*levanta e fala colocando a mão na boca com ar de quem senti o sabor do açúcar*)

Menino branco 3 — E o leite também é branco né? E é tão saboroso! (*levantando fala com confiança e sai para o outro lado*)

Menino branco 4 — Porque é branco o algodão e tão fofo! (*levanta e fala sorridente olhando para a plateia*)

Miguel — Gente, vamos embora. Tá ficando tarde e eu tenho que continuar minha viagem pelo mundo!!! (*olhando pra o relógio e em seguida movimentando os braços com ar de preocupado*)

Todos saem de cena

Aparece o Miguel sozinho olhando para os lados a procura de algo. Para e fala olhando para a plateia.

Miguel (menino branco) — Onde estou? Que terra será essa? (*olhando para os lados preocupado*)

Miguel — Ei sou o Miguel, venho da terra dos meninos brancos. Quem é você?
Que terra é essa? (*olha para os lados até que avista pessoas e fala ansioso*)

Flor de Lotus — Sou Flor de Lotus e aqui é a terra dos meninos amarelos!

Miguel — Nossa! Todos são amarelos?

Flor de Lotus (menina amarela) — Sim, todos são amarelos.

Menina amarela 2 — É bom ser amarelo porque amarelo é a cor do sol! (*apontando para o alto*)

Menina amarela 3 — E também do girassooooo!! (*movimenta o corpo imitando o girassol*)

Miguel (menino branco) — Igual a areia amarela da praia. Que legal!

Flor de Lótus (Menina amarela) — Venha, venha conhecer nosso povo! (*segura a mão do Miguel e vai saindo*)

Todos acompanham Flor de Lótus.

Aparece Miguel novamente no palco.

Miguel (menino branco) — Conheci a terra dos meninos amarelos e agora onde será que estou? (*fala olhando com a mão no queixo olhando para a plateia*)

Entra no palco Lumumba (menino preto) procurando algo.

Miguel (menino branco) — Ei, quem é você?

Lumumba (menino preto) — Meu nome é Lumumba, sou um pequeno caçador. (*fala e continua andando a procura de algo*)

Miguel (menino branco) — Mas você poderia me dizer que terra é essa?

(*olhando para Lumumba que pega algo no chão*)

Lumumba (menino preto) — Você está na terra onde todos os meninos são pretos! (*fala com admiração e firmeza*)

Menino preto 2 — Sim somos pretos. É bom ser preto!

(entusiasmado e movimentando os braços)

Menino preto 3 — Preto como a noite. *(fala olhando com firmeza para a plateia)*

Menino preto 4 — Preto como as azeitonas! *(sorridente)*

Miguel (menino branco) — E preto como as estradas que nos levam por toda a parte! *(olhando para a plateia movimentando o braço direito)*

Menina preta 4 — Vamos, venha conhecer nosso povo! *(movimento o braço chamando)*

Todos saem.

Miguel entra no palco sozinho, caminha e para olhando para a plateia.

Miguel (menino branco) — Conheci a terra dos meninos pretos e agora onde estou?
(olhando para um lado e para outro com a mão na cabeça)

Nesse momento entra Pena de Águia e ouvi Miguel.

Pena de águia (menino vermelho) — Você está na terra onde todos os meninos são vermelhos. *(fala com firmeza olhando plateia)*

Miguel (menino branco) — Vermelho? *(olhando curioso para Pena de Águia)*

Pena de águia — Sim vermelho como a cor das cerejas e como a cor das fogueiras!
(fala com entusiasmo olhando plateia)

Menino vermelho 2 — E da cor de sangue encarnado!
(fala com entusiasmo)

Miguel (menino branco) — Quem é você? (assustado)

Pena de Águia (menino vermelho) — Sou o Pena de águia, um menino índio!

(entusiasmado olhando para a plateia)

Pena de Águia — Venha conhecer meu povo. *(fala com firmeza)*

saem do palco.

Miguel entra novamente no palco.

Miguel (menino branco) — Conheci a terra dos meninos vermelhos. E agora onde estou? *(assustado anda pelo palco com a mão na cabeça)*

Entra no palco um menino com vários galhos e troncos e árvores nas mãos e começa a arruma-los num canto.

Miguel (menino branco) — Ei, menino, quem é você?

Ali-Babá (menino castanho) Sou— Ali-Baba. *(responde e continua arrumando os galhos num canto)*

Miguel (menino branco) — Sabe-me dizer onde estou?

Ali-Babá (menino castanho) — Você acaba de chegar à terra dos meninos castanhos! *(levanta e fala olhando para a plateia)*

Miguel (menino branco) — Castanho? Como assim, castanhos? (curioso)

Ali-Babá (menino castanho) — Calma, vou explicar! *(depois de dar uma risada)*

Ali-Babá (menino castanho) — Castanho como a terra do chão, como esses troncos de árvores.

Menina castanho 2 — É e é tão bom ser castanho! Castanho da cor do chocolate...

(sentindo o gosto do chocolate)

Ali – Babá — Venha, vamos conhecer nosso povo! Você vai gostar. *(entusiasmado)*

Saem de cena.

Entra no palco Miguel e um colega também branco com bolsas nas costas.

Miguel (menino branco) — Oi amigo!

Menino branco — Oi Miguel tudo bem, cara?

Miguel — Tudo bem. Passei a noite viajando...

Menino branco — Viajando? Como assim?

Miguel — Sonhei que viajava para vários lugares e nesses lugares tinha meninos de todas as cores. Tinha amarelo como o sol, preto como as estradas, vermelho como as fogueiras e castanho como chocolate!!

Menino branco — Ah que bacana, Miguel! Mas agora temos que entregar o trabalho que a prof pediu, lembra?

Menino branco — Olha o meu! *(levanta na mão uma folha em branco mostrando pra plateia)*

Miguel (menino branco) levanta um papel enrolado e pede ao amigo para segurar na ponta.

Miguel — E eu desenhei menino de todaaaas as cores!!

(entusiasmado pede ao colega para segurar na ponta de um papel que vai desenrolando)

No cartaz desenho de meninos de várias cores.

ANEXO 1



ERA UMA VEZ UMA SALA DE AULA

Era uma vez uma sala de aula. Lá tem todo tipo de gente: tem a Júlia, baixinha e calma (que só fica nervosa quando a chamam de baixinha), tem a Laura, um pouco maluca, divertida e engraçada, e tem a Giovana, bem mais alta que eu...

Tem muita gente. Tem Jhonatan, tem Augusto, William e tem até o Gustavo, um garoto negro, baixinho e esperto (que, é claro, sou eu).

Nessa sala tem todo tipo de coisa, só não tem uma coisa: preconceito. Todo mundo é diferente, e é isso que é bom.

A diferença de altura da Júlia para a Giovana, por exemplo, nem importa. As duas são amigas. O fato de o William ser negro e o Augusto ser branco também não muda nada. Os dois têm até uma coisa em comum: amam jogar “Minecraft”.

As diferenças só deixam as pessoas mais interessantes, não tem motivo para preconceito!

Sem falar que, por dentro, somos todos iguais, só muda o caráter. As pessoas não devem julgar pelas aparências. Todos temos defeitos, mas também temos qualidades.

GUSTAVO GOMES, 11, colunista da “Folhinha”

ANEXO 2

Menina Pretinha

[Mc Soffia](#)

Menina pretinha, exótica não é linda

Você não é bonitinha

Você é uma rainha

Devolva minhas bonecas

Quero brincar com elas

Minhas bonecas pretas, que fizeram com elas?

Vou me divertir enquanto sou pequena

Barbie é legal, mas eu prefiro Makena africana

Como história de griô, sou negra e tenho orgulho da minha cor

Menina pretinha, exótica não é linda

Você não é bonitinha

Você é uma rainha

O meu cabelo é chapado, cê precisar de chapinha

Canto rap por amor, essa é minha linha

Sou criança, sou negra

Também sou resistência

Racismo aqui não, se não gostou paciência

Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/mc-soffia/menina-pretinha.html>

ANEXO 3

A AIA E O ESPELHO

Aia (desafinadíssima, Cantando)

— Uma princesa bonita

Tinha uma aia bonita...

A Rainha era bonita...

Eu também sou bonitinha...

Espelho (zangado) - Pare de cantar bobagens...

Aia — Bobagem, porquê? A princesa não é bonita? A Rainha não é bonita?

Espelho — E você, é bonitinha... Pois sim!

Aia (desafinada) — Canto mesmo. Você não vai me dizer que não gosta de me ouvir cantar.

Espelho — Não. Eu vou dizer outra coisa muito diferente. Se você continuar cantando aqui, vou me queixar à Rainha.

Aia — Por quê?

Espelho — Porque essa cantiguinha me deixa com dor de cabeça...

Aia (rindo) __Veja só que espelho mais convencido. Espelho tem cabeça? Onde já se viu?

Espelho (orgulhoso) —Tenho muitas. Tenho a minha e a de todos que olham aqui em mim. Eu posso até ter dores de cabeça, ouviu?

Aia — Qual delas dói quando eu canto?

Espelho —Todas. Dá uma dor geral! Quando você canta até os passarinhos vão embora. Não há quem fique. Só mesmo eu, que sou escravo da Rainha, é que tenho que aguentar...

Aia (irônica) — Você o que tem é inveja.

Espelho — Inveja? Por quê?

Aia — Por quê? Ora, porque...porquê...

Espelho — Diga!

Aia — Grande coisa...

Aia — Grande coisa sim. Tanto é que daqui a pouco vai chegar o príncipe. Eu ou vê-lo, com estes dois olhos, sabe? Vou olhá-lo bem e você? Você fica aí, aí num canto. Vê a Rainha se arrumar. Vê as aias se aproximarem com as joias, os perfumes..., mas, fora daí, não vê mais nada!

Espelho — Que importa? Eu vejo todos os dias a mais bela mulher do mundo!

Aia(caçoando) — Hum...você nunca viu outra!

Espelho — Como não? Você não é mulher?

Aia — Ora, ora... eu não entro na conta. As outras aias também não. Olhe, quer saber de uma coisa? Você é o espelho mais bobo do mundo.

Espelho — Atrevida! Desafinada! Não é a à toa que você tem uma pipoca no nariz!

Aia (olhando-se) — A pipoca está sumindo...

Espelho (retirando-se) — Não venha olhar em mim. Tire essa cabeça daí que essa cabeça não me agrada.

Aia — Bobalhão, nada! Boba é você, que se julga muito importante só porque sabe andar! Pois ande, saia daqui de perto, vá para a cozinha. Lá é que é lugar de repolho!

Aia — Não me chame de repolho!

Espelho — Repolho! Repolho! (indignado) Ter a coragem de ofender o espelho mais celebre do mundo! Feia, desafinada, repolho!

Aia — Para com isso senão eu te transformo numa porção de cacos! (ameaça)

Espelho — Socorro! Socorro!... (Música introduzindo a Rainha) Aí vem a Rainha. Vou fazer queixa de você...

Rainha (entrando) — Mas que é isso?

BENEDETTI, Lúcia. Branca de Neve, In: — et alii. Teatro Infantil. Rio de Janeiro, Ocruzero,1957

ANEXO 4

1- Jogo Espelho (**refletindo e compartilhando o que está sendo observado**)

Objetivo: Ajudar os jogadores a ver com o corpo todo; refletir e não imitar o outro.

Foto: Em refletir perfeitamente o gerador dos movimentos.

Descrição: Divida o grupo em duplas. Um jogador fica sendo A, o outro B. Todas as duplas jogam simultaneamente. A fica de frente para B. A reflete todos os movimentos iniciados por B, dos pés à cabeça, incluindo expressões faciais. Após algum tempo inverte as posições de maneira que B reflita.

Notas 1. Cuidado com as suposições. Por exemplo, se B faz um movimento conhecido, o jogador A antecipa e assume o próximo movimento, ou ele fica com B e o reflete?

2. Observe o espelho verdadeiro. Se B usar a mão direita, A usa a mão esquerda ou esquerda? Não chame a atenção dos jogadores para esse fato de maneira cerebral. O jogo Quem é o espelho? (a seguir) trará uma compreensão mais orgânica do espelho.

3. As mudanças devem ser feitas sem interromper a fluência do movimento entre jogadores.

4. Três Mudanças é um aquecimento ideal para esse jogo.

2 -A Carrocinha Pegou (**refletindo e compartilhando o que está sendo observado**)

Descrição: Formam-se duas rodas, voltadas para o centro, com número idêntico de jogadores. A roda de fora gira para a direita e a de dentro para a esquerda. Os jogadores cantam os seguintes versos:

A carrocinha pegou

Três cachorros de uma vez (bis)

Tralalá que gente é essa

Tralalá que gente má(bis)

Cada integrante da roda de dentro volta-se para um integrante da roda de fora e realizam movimentos espelhados. Após alguns minutos, as duas rodas recomeçam a girar e cantam novamente os versos. Cada jogador da roda de dentro volta-se para novos parceiros da roda de fora a cada partida do jogo.

3-Passa Passa Três Vezes (**movimento rítmico**)

Foco :Na participação total.

Descrição: Dividir o grupo em duplas. Dois jogadores ficam de frente um para o outro e ambos erguem os braços acima de suas cabeças. Com os dedos entrelaçados, formam um túnel. Os outros jogadores formam uma fileira indiana e passam, um depois do outro, dentro do túnel. Todos entoam o refrão.

Passa passa três vezes

O último há de ficar

Tem mulheres e filhos

Que não ode sustentar

Qual deles será?

O da frente ou o de trás?

O da frente corre mais

O de trás há de ficar!

