



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAMPUS DE CAJAZEIRAS**

ELIANA FERREIRA DOS SANTOS

**ATIVIDADES DE LETRAMENTO: A RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO
TEXTUAL PEÇA TEATRAL NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

CAJAZEIRAS-PB

2016

ELIANA FERREIRA DOS SANTOS

**ATIVIDADES DE LETRAMENTO: A RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO
TEXTUAL PEÇA TEATRAL NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Língua Portuguesa sob a orientação da Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.

CAJAZEIRAS-PB

2016

ELIANA FERREIRA DOS SANTOS

**ATIVIDADES DE LETRAMENTO: A RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO
TEXTUAL PEÇA TEATRAL NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – UMA
AMOSTRAGEM.**

Dissertação (em andamento) apresentada ao
PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras, da
Universidade Federal de Campina Grande – Campus
Cajazeiras, como requisito para a obtenção de título de
Mestre em Língua Portuguesa sob a orientação da Profa.
Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.

Aprovada em: ___/___/___

Banca examinadora

Rose Maria Leite de Oliveira

Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira (UFCG)
(Orientadora)

Ana Célia Clementino Moura

Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura (UFC)
(Examinadora)

Hérica Paiva Pereira

Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira (UFCG)
(Examinadora)

Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa (UFCG)
(Suplente)

Dedico este estudo:

À minha mãe, a minha orientadora Rose, a todos que sempre acreditaram em mim e a todos os professores e professoras que mesmo em face de dificuldades ainda lutam por uma educação de qualidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus por sempre me dar forças para continuar a luta mesmo em face de dores e aflições.

A minha mãe que esteve sempre ao meu lado mesmo nos momentos mais difíceis.

A professora Dra. Rose Maria Leite de Oliveira que além de me orientar para um trabalho maravilhoso é um exemplo de mulher, de mãe, de amiga e de ser humano, pessoa única que só me ajudou a crescer como aluna, pesquisadora e pessoa.

A meu pai que mesmo não estando entre nós me proporcionou lutar por ser alguém mais produtiva e mais corajosa.

As minhas irmãs companheiras de luta na vida.

As colegas de turma de mestrado que me ensinaram muito sobre amizade e amor.

As amigas Débora, Iskaime, Celma e Juliane, por momentos inesquecíveis vividos juntas.

Aos professores do mestrado que foram peças fundamentais na aquisição de saberes.

Aos meus alunos que forneceram o material para pesquisa e a busca do aprender para melhorar meu fazer pedagógico.

A Tereza minha irmã que teve tanta paciência para que eu pudesse terminar meu projeto.

Ao Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro que mesmo em face de algumas situações ruins se mostrou um coordenador capaz e amoroso.

A todos que de alguma forma esqueci de colocar o nome aqui, seja pelo carinho, a ajuda e apoio me ajudaram nessa caminhada.

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma de nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre para os mesmos lugares. É tempo da travessia e, se não ousamos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos”.

Fernando Pessoa

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma discussão sobre o espaço e o tratamento oferecidos aos gêneros orais e escritos em sala de aula. Faz-se necessário um trabalho mais direcionado ao estudo de gêneros textuais para os alunos de Ensino Fundamental, pois os educandos, muitas vezes, não têm acesso aos usos da língua materna como lugar de interação, e os gêneros textuais são mediadores da construção e constituição da linguagem e do sujeito. As relações entre fala e escrita no ensino dos gêneros devem atuar como meio de aquisição de práticas sociais e na integração da língua materna. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo principal tecer reflexões, partindo de uma situação real de ensino, sobre a importância da oralidade e da escrita da língua materna através do uso do gênero textual *peça teatral*, com vistas a confirmar tal gênero como terreno fértil para o trabalho com a Retextualização em sala de aula e ainda como meio que possibilita o trabalho em sala de aula com o Letramento. A metodologia é de natureza descritiva, qualitativa e de base etnográfica, tendo como aporte teórico: Marcuschi (2003), que teoriza sobre o processo de Retextualização, sobre a fala e a escrita nos usos da língua materna; as concepções de letramento apresentadas por Kleiman (1997); a relação entre oralidade e letramento segundo Street (1997, 1984, 2001); Rojo (2004, 2011) aborda letramento e oralidade; Schneuwly e Dolz (1995, 2004, 2011) o trabalho com os gêneros orais e escritos; os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, 1998) incentivam ao uso da oralidade e escrita em sala de aula; dentre outros. Os resultados apontaram para o fato de que ainda existe na escola uma resistência ao trabalho com a oralidade e a escrita que deve ser minimizada com trabalhos da natureza que apresentamos aqui, o que colaborou para a produção de uma proposta de intervenção, um *Caderno Pedagógico*, que traz atividades de integração e implica o contínuo da língua oral e língua escrita com o objetivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem do oral e da escrita em sala de aula.

Palavras-chave: Gêneros oral e escrito, peça teatral, ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This dissertation presents a discussion about the space and the treatment offered to the oral and written genres in the classroom. It is necessary to work more focused on the study of textual genres for elementary school students, because the students often do not have access to the uses of the mother tongue as a place of interaction, and textual genres are mediators of the construction and constitution Language and subject. The relations between speech and writing in gender teaching should act as a means of acquiring social practices and integrating the mother tongue. In this sense, the main objective of this research is to reflect on the importance of orality and writing of the mother tongue using the textual genre play, with a view to confirming this genre as a fertile ground for the work with the Retextualization in the classroom and as a medium that makes possible the work in the classroom with the Literature. The methodology is descriptive, qualitative and ethnographic based, with the theoretical contribution: Marcuschi (2003), who theorizes about the process of Retextualization, about the speech and writing in the uses of the mother tongue; The conceptions of literacy presented by Kleiman (1997); The relationship between orality and literacy according to Street (1997, 1984, 2001); Rojo (2004, 2011) addresses literacy and orality; Schneuwly and Dolz (1995, 2004, 2011) work with oral and written genres; The National Curriculum Parameters of Portuguese Language (1997, 1998) encourage the use of orality and writing in the classroom; among others. The results pointed to the fact that there is still a resistance in the school to work with orality and writing that should be minimized with the works of nature that we present here, which helped to produce an intervention proposal, a Pedagogical Notebook, which brings integration activities and implies the continuation of oral and written language with the objective of improving the teaching-learning process of oral and writing in the classroom.

Keywords: oral and written genres, play, teaching and learning

LISTA DE DIAGRAMAS

| | | |
|-------------|--|----|
| DIAGRAMA 01 | Gêneros orais escolarizados, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly..... | 35 |
| DIAGRAMA 02 | Fluxo de ações no processo de Retextualização segundo Marcuschi..... | 45 |
| DIAGRAMA 03 | Modelo de operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o escrito segundo Marcuschi..... | 46 |
| DIAGRAMA 04 | Esquema de sequência didática segundo Dolz e Scheneuwly | 62 |

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-----------|---|----|
| FIGURA 01 | Texto de apresentação do gênero textual peça teatral (aluno do 8º ano) ... | 54 |
| FIGURA 02 | Texto de apresentação do gênero peça teatral (aluno do 8º ano) | 54 |
| FIGURA 03 | Texto inicial do gênero peça teatral (aluno do 8º ano) | 55 |
| FIGURA 04 | Produção textual do gênero peça teatral (aluno do 8º ano) | 56 |
| FIGURA 05 | Produção textual do gênero peça teatral (aluno do 8º ano) | 57 |
| FIGURA 06 | Destaque para as personagens da produção do gênero textual peça teatral (aluno do 8ºano) | 57 |
| FIGURA 07 | Produção textual do gênero peça teatral (aluno do 8º ano) | 58 |
| FIGURA 08 | Produção textual de peça teatral escrita (aluno do 8º ano) | 58 |
| FIGURA 09 | Produção textual de peça teatral escrita (aluno do 8º ano) | 59 |
| FIGURA 10 | Produção textual do gênero peça teatral (aluno 8º ano) | 60 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|------------|--|----|
| GRÁFICO 01 | Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais, conforme Marcuschi (2010:38) | 35 |
| GRÁFICO 02 | Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita conforme Marcuschi (2010:41) | 36 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-----------|---|----|
| QUADRO 01 | Concepções de Língua e Linguagem conforme Doretto e Beloti..... | 20 |
| QUADRO 02 | As dicotomias estritas entre fala e escrita, conforme Marcuschi..... | 23 |
| QUADRO 03 | As perspectivas sociointeracionistas entre fala e escrita segundo Marcuschi..... | 24 |
| QUADRO 04 | Possibilidades de Retextualização segundo Marcuschi..... | 43 |
| QUADRO 05 | Aspectos envolvidos nos processos de Retextualização segundo Marcuschi..... | 44 |
| QUADRO 06 | Exemplos de Retextualização da língua falada para a língua escrita segundo Marcuschi..... | 47 |
| QUADRO 07 | Apresentação da situação da Sequência Didática..... | 64 |
| QUADRO 08 | Produção inicial da Sequência Didática | 64 |
| QUADRO 09 | Módulos da Sequência Didática..... | 65 |
| QUADRO 10 | Produção final da Sequência Didática..... | 66 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| 1. DA CONTEXTUALIZAÇÃO E ARCABOUÇO DO OBJETO DE PESQUISA..... | 18 |
| 1.1 Concepções de linguagem, língua e ensino | 18 |
| 1.2 O trabalho com a oralidade e a escrita na escola à luz das matrizes da educação..... | 22 |
| 1.3 Práticas de letramento com oralidade e a escrita..... | 30 |
| 2. O GÊNERO TEXTUAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO..... | 33 |
| 2.1 A importância dos gêneros textuais orais e escritos..... | 33 |
| 2.2 O gênero textual peça teatral | 39 |
| 2.3 A Retextualização de gêneros textuais orais e escritos..... | 42 |
| 3. PASSOS METODOLÓGICOS | 48 |
| 3.1 Caminhos percorridos na investigação | 48 |
| 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS | 53 |
| 5. A METODOLOGIA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA..... | 62 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 68 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 70 |
| APÊNDICES | 78 |
| APÊNDICE A – CADERNO PEDAGÓGICO..... | 79 |
| ANEXOS..... | 173 |
| ANEXO A – Termo de anuência | 174 |

INTRODUÇÃO

Ao propormos esta dissertação, inicialmente, observamos que a discussão sobre as modalidades orais e escritas da língua materna é indispensável para uma reflexão de usos nas inúmeras situações de letramento, visto que as vicissitudes no ensino de língua materna no Ensino Fundamental são muitas, dentre elas destacamos: o conceito equivocado de que a maioria dos alunos do Ensino Fundamental não escreve ou fala a língua materna; o analfabetismo funcional; distorções sobre o conceito de fala e escrita, maus resultados nos avaliativos nacionais no que diz respeito à leitura e à escrita, a saber (Provinha Brasil, Prova Brasil etc.) visíveis, sobretudo, nos dados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Tais resultados só comprovam a necessidade de uma educação que possibilite o uso de métodos que se adequem às diversas situações comunicativas para que os alunos adquiram proficiência na oralidade e na escrita, que são fundamentos essenciais para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem, não só nesses exames, mas, também, no efetivo papel do aluno em uma sociedade letrada. Assim, a escola deve ser instrumento capaz de suprir as necessidades educacionais dos educandos frente a esses desafios.

Partimos do princípio de que existe uma necessidade iminente de meios para amenizar as adversidades destacadas no primeiro parágrafo; assim, propomos nessa dissertação um trabalho de interligação entre a oralidade e a escrita em sala de aula, e, acreditamos que existe uma relação intrínseca entre as mesmas e essa relação não se reduz a um elenco de diferenças ou semelhanças materiais, formais, funcionais e linguísticas dicotomizadas, mas constitui um *continuum* (MARCUCCHI, 2010), dialético processual entre a oralidade e a escrita, como também o pressuposto de que o oral está na escrita e vice-versa (COSTA, 2005).

Sendo assim, um dos instrumentos imprescindíveis a uma formação discente eficaz na sociedade atual seria, segundo Scheneuwly (2004), a reflexão da escola sobre os usos da língua oral e da língua escrita nas variadas situações comunicativas que promovam, de maneira direta e indireta, o desenvolvimento das competências e habilidades dos educandos, e, que os mesmos possam transitar nos diversos contextos sociocomunicativos orais e escritos.

Mediante tais questões, a presente dissertação fundamenta-se na Linguística Enunciativa e Textual, sob a perspectiva sociointeracionista, com enfoque nos gêneros textuais e na abordagem da oralidade e da escrita enquanto práticas sociais nos processos de Letramento e Retextualização do gênero textual *peça teatral*.

A língua, neste trabalho, é vista como fenômeno sociointerativo que permite a percepção da real dimensão do papel dos gêneros textuais como instrumentos constitutivos e reguladores das práticas de Retextualização e Letramento.

Nessa perspectiva, a fala e a escrita são modelos de enunciação e práticas histórico-sociais vinculadas, respectivamente, ao letramento e à oralidade, aproximando-nos do conceito de letramento que orienta a proposta do modelo ideológico de Street (1997, apud Costa). Ao mesmo tempo, não apresentamos uma visão puramente formal da língua oral e língua escrita, mas, as trabalhamos em suas constituições heterogêneas, ou seja, em seus processos de produção privilegiada da relação sujeito/linguagem (COSTA, 1997).

É importante ressaltar o fato de considerarmos a escrita em seu processo de constituição que torna possível a elaboração de hipóteses sobre os tipos de relação fala/escrita e sujeito/linguagem em sua complexidade enunciativa no gênero textual de cada uma das produções escritas. Assim, a construção da escrita se faz no processo de letramento escolar. Para tanto, trabalharemos com a questão de a oralidade poder ter uma presença mais forte em determinados textos escritos, por causa do gênero em que se insere, e, como também, com a presença da escrita em textos orais.

Para tecer reflexões sobre a importância do nosso objeto de estudo, o referencial teórico utilizado neste trabalho evidencia os pressupostos teóricos que sugerem o trabalho em sala de aula com a oralidade e escrita interligadas; destes pressupostos destacamos: Marcuschi (2003, 2010), que teoriza sobre o processo de Retextualização, sobre a fala e a escrita nos usos da língua materna; as concepções de letramento apresentadas por Kleiman (1985; 2005); a relação entre oralidade e letramento segundo Street (1997, 1984, 2001); ainda, Rojo quanto ao letramento e oralidade (2004, 2011); Schneuwly e Dolz no trabalho com os gêneros orais e escritos (1995, 2004, 2011); os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, 1998); além de Costa (1997), Antunes (2009), entre outros.

De cunho etnográfico e a partir de uma abordagem qualitativa, o objeto de investigação dessa dissertação pautou-se em textos selecionados de alunos de 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Pombal, na Paraíba, produzidos durante todo o ano letivo de 2011. Inicialmente, foram coletados aproximadamente 50 textos, dentro do gênero peça teatral. Depois, selecionamos dez textos dentro do gênero escolhido para análise. Dentre os vários gêneros trabalhados durante o ano, selecionamos o gênero textual peça teatral visto que possui marcas e indícios de oralidade e escrita para as análises propostas.

Os dados que compuseram essa investigação foram textos produzidos a partir de propostas de produção escrita, na disciplina de Língua Portuguesa da escola referida, calcadas no trabalho com gêneros textuais, sendo este um dos principais motivos de se ter optado por coletar, selecionar e analisar textos produzidos nesta escola. Os textos foram produzidos em sala de aula, individualmente ou em grupos (quando a atividade sugeria que assim fosse). Na época das produções, os alunos, produtores dos textos analisados neste trabalho, tinham idade entre 10 e 12 anos.

A produção dos textos sempre partia da leitura de textos do gênero trabalhado, em seguida havia a discussão, depois os exercícios de compreensão destes e, no final do capítulo, vinha a proposta de facção dos textos, sendo alguns, analisados neste trabalho. Depois de produzidos, os textos eram relidos por cada escritor, a fim de refletir sobre sua própria produção.

A relevância de um estudo deste caráter reside em propiciar uma melhoria no processo de ensino/aprendizagem no que diz respeito ao uso da língua oral e escrita de forma a promover um continuum (MARCUSCHI, 2010) que possibilita a proficiência no educando de língua materna com vistas ao que sugerem os PCN (2000): “domínio efetivo do uso do oral e do escrito em língua portuguesa” provendo ao aluno cidadania e letramento social.

Com base nessa proposta, o objetivo geral da presente dissertação foi contribuir para reflexão sobre as relações entre oralidade e escrita no âmbito da produção textual em sala de aula, com vistas à elaboração de material de suporte da língua materna através de atividades de Letramento e Retextualização no formato de um Caderno Pedagógico, propondo-se analisar um modelo de estratégia pedagógica a partir do gênero textual *peça teatral*.

Enquanto objetivos específicos, tivemos: evidenciar que a fala e a escrita são duas modalidades de um mesmo sistema linguístico verbal e nortear atividades pedagógicas de Retextualização e Letramento; mostrar a importância de um trabalho reflexivo com as modalidades fala e escrita na sala de aula identificando quais os recursos da língua oral e escrita são necessários para a transposição de uma língua para outra; propor um *Caderno Pedagógico* para o docente de língua materna para aprimorar as capacidades de compreensão, interpretação e assimilação da língua falada e escrita dos alunos de língua materna para o desenvolvimento da competência textual e reconhecendo as diversidades da língua escrita e da língua falada do educando.

O trabalho aqui exposto se constitui das seguintes partes: introdução, capítulos de um a cinco, considerações finais, as referências, apêndices e anexos.

Na introdução, contextualizamos, justificamos e apresentamos os objetivos da pesquisa em tela, além sinalizar seus aspectos metodológicos.

No primeiro capítulo tratamos sobre as concepções de língua, linguagem e ensino; o trabalho com a oralidade e a escrita na escola; a importância dos gêneros textuais para a aquisição das línguas orais e escritas e especificamente o gênero textual *peça teatral*, suas especificidades e ocorrências relacionadas à dramatização em sala de aula e a produção escrita; e como também as matrizes para o ensino de escrita e oralidade.

No segundo capítulo abordamos, pois, os conceitos teóricos sobre o gênero textual *peça teatral*, suas implicações para o ensino, a Retextualização do gênero e o Letramento no oral e na escrita que fundamentaram nossa pesquisa. Para tanto, dividimos tais fundamentos teóricos em duas partes. Na primeira tratamos das nuances do objeto de pesquisa através dos seguintes subtópicos: Concepções de linguagem, língua e ensino; o trabalho com a oralidade e a escrita à luz das matrizes da educação; e práticas de letramento com a oralidade e a escrita. Já na segunda passamos a contextualizar o gênero textual e suas implicações para o ensino de língua materna a partir dos subtópicos: A importância dos gêneros textuais orais e escritos; o gênero textual: *peça teatral*; e a Retextualização de gêneros textuais.

O terceiro capítulo consiste na metodologia da investigação no qual nos dedicamos a tratar dos instrumentos metodológicos utilizados para coleta de dados e da sinalização para sua análise.

O quarto capítulo trata da análise e discussão de dados. Nele tecemos reflexões sobre a oralidade e a escrita na perspectiva de análise dos textos dos alunos à luz das reflexões de Marcuschi (2010) sobre os processos de Retextualização e de como as experiências com oralidade e escrita contam muito para a formação do aluno como cidadão letrado e proficiente. Cabe salientar que trabalhamos com uma amostra, ou seja, um recorte dos textos que foram produzidos durante todo o ano letivo de 2011. Escolhemos aqueles que julgamos ser mais significativos.

No quinto capítulo apresentamos a Proposta de Intervenção com a elaboração de um *Caderno Pedagógico* para a organização do trabalho docente explorando a oralidade e a escrita como resultado do processo interativo a ser protagonizado pelo aluno.

Nas considerações finais reiteramos a importância da investigação na qual se verifica se os objetivos propostos foram atingidos, bem como as contribuições desta pesquisa e sua possível aplicação em estudos futuros.

Ao final do trabalho apresentamos o referencial teórico que sustentou a pesquisa, anexos e o apêndice no qual disponibilizamos o *Caderno Pedagógico* para consulta docente.

CAPÍTULO 1

1 DA CONTEXTUALIZAÇÃO E ARCABOUÇO DO OBJETO DE PESQUISA

Nessa parte da dissertação abordaremos os conceitos teóricos que fundamentaram nossa investigação. Para tanto, dividimo-los em dois capítulos. No primeiro trataremos das nuances do objeto de pesquisa através subtópicos como: Concepções de linguagem, língua e ensino; o trabalho com a oralidade e a escrita à luz das matrizes da educação; e práticas de letramento com a oralidade e a escrita. No segundo capítulo passamos a contextualizar o gênero textual e suas implicações para o ensino de língua materna a partir dos seguintes subtópicos: A importância dos gêneros textuais orais e escritos; o gênero textual: peça teatral; e a retextualização de gêneros textuais.

1.1 Concepções de linguagem, língua e ensino

O processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa tem sido uma questão bastante discutida pelos educadores nas últimas décadas, com o objetivo de analisar e refletir sobre as modalidades oral e escrita da língua materna. Tais reflexões pressupõem alguns esclarecimentos de questões peculiares ao universo do ensino de língua materna, principalmente com relação aos conceitos de linguagem, língua e ensino correntes no meio teórico e acadêmico, as quais influenciaram os documentos que norteiam o currículo escolar vigente e ainda predominam na prática docente na atualidade.

Para tanto, o papel que a escola exerce dentro desse contexto é fundamental para desenvolvimento das competências e habilidades por parte do aluno para aquisição da aprendizagem, por isso é importante levar em consideração o que Bortoni-Ricardo (2005, p. 15) salienta sobre o papel da escola, da língua e da linguagem no processo de ensino/aprendizagem: “A função da escola é justamente desenvolver outras variedades que vão acrescer ao vernáculo básico”. Por isto, segundo Marcuschi (2010, p. 15), não devemos centrar a língua exclusivamente na escrita.

Nesse contexto, a prática pedagógica adotada pelo professor no ensino do português tem relação direta com a sua concepção de língua/linguagem. A análise das principais concepções de linguagem que se inserem em algumas correntes teóricas é de crucial importância para se entender o trabalho com o ensino de língua portuguesa em sala de aula. Tal análise permite que se distingam as tarefas que cabem ao professor em se tratando do uso

da língua na escola, quando subsidiadas por uma concepção de linguagem. Travaglia (1997, p.10) faz um alerta ao professor sobre a operacionalização de mudança de postura.

O autor nos incentiva a trabalhar a língua nos seus mais diversos aspectos da língua materna (morfossintáticos, semânticos, sociolinguístico e estilístico) para o desenvolvimento da competência comunicativa do educando nas modalidades oral e escrita da língua materna. Para tal, é cada vez mais necessário que a escola trabalhe tendo a função transformadora do mundo e de suas realidades, que esteja comprometida nessa função de dar ênfase à criação e à recriação do conhecimento, para que o aluno atue na sociedade como cidadão capaz e para que o professor de língua materna possa desenvolver uma das qualidades mais importantes do ser humano, a interação.

Por conseguinte, Travaglia (2009) nos explica que existem questões fundamentais para o ensino da língua materna em sala de aula que devem ser levadas em consideração que são o desenvolvimento da competência comunicativa, os objetivos do ensino, as concepções de linguagem, as concepções de gramática, os tipos de ensino da língua materna, a variação, o texto e o discurso (p.7).

[...] o professor deve evitar a adesão superficial a modismos linguísticos ou da pedagogia de língua materna, sem, pelo menos, um conhecimento substancial das teorias linguísticas em que se embasam e dos pressupostos de todos os tipos (linguísticos, pedagógicos, psicológicos, políticos, etc.) que dão forma a teorias e métodos. A ansiedade de inovar ou parecer moderno nos leva muitas vezes a maquilar teorias e métodos antigos com aspectos superficiais de novas teorias e métodos, gerando não bons instrumentos de trabalho, mas verdadeiras degenerações que mais perturbam do que ajudam, por não se saber exatamente o que se está fazendo. Daí um pressuposto óbvio de toda metodologia, mas no qual devemos insistir: não há bom ensino sem o conhecimento profundo do objeto de ensino (no nosso caso, da Língua Portuguesa) e dos elementos que dão forma ao que realizamos em sala de aula em função de muitas opções que fazemos ou que não fazemos. [...]. É preciso, pois, estar consciente das opções que fazemos [...], ao estruturar e realizar o ensino de Português para falantes dessa língua, em face dos objetivos que se julgam pertinentes (estes já são uma opção) para se dar aulas de uma língua a seus falantes nativos.

Nessa perspectiva devemos considerar que se faz necessário que a escola coloque em prática um estudo pautado na inter-relação da oralidade e da escrita e que possibilite segundo Monteiro (2008, p. 62) que: “O aluno transite entre as mais diversas modalidades da linguagem oral; visto que um dos objetivos do ensino da língua materna é ampliar as capacidades comunicativas do educando”. Sobre isto, afirma Milanez (1993, p. 19): “Os conhecimentos sobre língua devem estar a serviço das habilidades comunicativas”. Assim, concordamos com Milanez (op.cit, p.25) quando afirma que:

A língua oral é um instrumento mais usado no processo comunicativo-interacional humano com vistas ao desenvolvimento do aluno. Para isso, o ensino deva desenvolver no aluno a capacidade de reconhecer as diversas variedades da língua e de empregar, de forma adequada a variação estilística, ressaltando [...] os estilos formal e informal.

Esses conceitos têm importância para percebermos como e quando usar pressupostos teóricos que se adequem às necessidades do educando. Portanto, a comunicação é elemento fundamental para a promoção de um ensino eficaz na vida em sociedade. Segundo Halliday e McIntosh (1974), os alunos precisam aprender as variedades da língua adequadas a diferentes situações, a amplitude e o uso de seus registros e línguas restritas.

Conseqüentemente, segundo Ribeiro (2006), “a linguagem é algo essencial para o desenvolvimento de uma sociedade civilizada e interativa e um sistema complexo de diálogos que nunca devem ser interrompidos” (p. 2). Isso promove uma mediação equilibrada do professor sobre os alunos provendo trocas linguísticas que possibilitam a aquisição do conhecimento das variantes comunicativas.

Assim, com base em Doretto & Beloti (2011, p. 100-101), apresentamos o quadro 1 que é uma síntese das concepções de linguagem e como cada uma delas implica outras concepções em torno da língua, a saber: gramática, função da língua, sujeito, texto e sentido, produção, unidade básica de análise, principais atividades de ensino, objetivo ao ensinar, oralidade etc. As autoras elaboraram o quadro a partir dos pressupostos teóricos de: Geraldini (2004), Cagliari (1989), Travaglia (1996), Perfeito (2005), Possenti (1996) e Koch (2003), entre outros:

| | CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM | CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM | CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM |
|--------------------------|---|--|--|
| CONCEITOS SUBJACENTES | EXPRESSÃO DO PENSAMENTO | INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO | PROCESSO DE INTERAÇÃO |
| CARÁTER DA LÍNGUA | Homogêneo e invariável | Homogêneo e invariável | Heterogêneo e variável |
| GRAMÁTICA | Prescritiva: conjunto de regras que devem ser seguidas, para garantir o êxito na escrita e na fala. | Descritiva: conjunto de regras que são seguidas. É uma produção em grupo, que descreve as regras utilizadas pela sociedade, na qual cada sujeito, individualmente, busca o código adequado à situação. | Internalizada: conjunto de regras que o falante domina e utiliza para interagir com os demais interlocutores nas situações reais de comunicação. Considera-se a gramática como contextualizada |
| FUNÇÃO DA LÍNGUA | Exteriorizar um pensamento, ou seja, materializá-lo gráfica ou fonicamente, com o predomínio do eu. | Transmitir (codificar) informações, portanto, há o predomínio do tu. | Realizar ações, agir sobre o outro e, dessa forma, o predomínio está nas interações verbais sociais. |
| SUJEITO | A linguagem é considerada | A linguagem é competência, o | A linguagem é interação, o |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | dom, o sujeito pode controlar o êxito e a boa comunicação, logo, é “consciente” e “individual”. | sujeito, determinado e assujeitado, ao codificar sua mensagem, espera que seu receptor a decodifique exatamente da maneira que foi intencionalizada. | sujeito psicossocial, ativo na produção de sentidos, construído na e pela linguagem, passa a ocupar posições sujeito-determinados. |
| TEXTO E SENTIDO | Texto: produto pronto e acabado, dependente da capacidade de criatividade individual, ligado à retórica. Sentido: único. | Texto: modelo a ser seguido. Sentido: único. | Texto: é o próprio lugar da interação, produzindo sentido conforme a situação. Sentido: polissêmico. |
| PRODUÇÃO | Colocar o pensamento em forma de linguagem e seguir as regras impostas pela gramática tradicional. | Seguir os modelos já existentes, baseados nas tipologias textuais: narração, descrição e dissertação. | Interagir com os demais sujeitos, a partir de reais necessidades, com finalidade, interlocutores e gênero discursivo definidos. |
| UNIDADE BÁSICA DE ANÁLISE | Palavra | Frase | Texto |
| PRINCIPAIS ATIVIDADES DE ENSINO | Classificação de palavras; análise lógica; regras gramaticais. | Seguir o modelo; preencher lacunas; repetir, treinar e estruturas da língua. | Leitura; produção de textos; análise linguística; oralidade. |
| OBJETIVO AO ENSINAR | Atividades Metalinguísticas para dominar a norma culta: estudo das regras e nomes. | Atividades Metalinguísticas para reconhecer as estruturas da língua e segui-las. | Atividades Epilinguísticas e Metalinguísticas para promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas. |
| ORALIDADE | Não é considerada e é entendida como idêntica à escrita. | Começa a ser considerada, em uma abordagem sincrônica, mas ainda há uma predominância da língua escrita. | Tida como tão importante quanto a escrita, já que a adequação de ambas depende da situação real de interação comunicativa. |

Quadro 1: Quadro das Concepções de Língua e Linguagem adaptado a partir de DORETTO & BELOTI (2011).

Percebemos, a partir do quadro, que cada concepção implica diferentes posturas didático-científicas quanto aos usos da língua. Assim, entendemos a terceira concepção de linguagem como sendo a que de fato contribui para desenvolver conhecimentos e habilidades nos educandos que promovam melhoria no desenvolvimento de suas competências. Nesse ínterim pensamos a linguagem com interação capaz de transformar pensamentos e ações possibilitando situações reais de usos da língua materna com sujeitos participativos que se inserem no processo de aquisição e tomada do conhecimento.

Desse modo o ensino da língua materna exige conhecimento teórico e atitude prática da parte dos profissionais envolvidos em tal processo, já que aprender está interligado ao interagir socialmente. É necessário trabalhar com a perspectiva de que a língua e a linguagem

interferem diretamente em como os educandos agem em sociedade e, dependendo dos métodos e práticas utilizadas em sala de aula, poderemos ter alunos capazes ou não de atuar como comunicadores eficazes e/ou como cidadãos ativos e participativos do processo de melhoria de si, do outro e da sociedade.

No subtópico a seguir discutiremos à luz das matrizes da educação o papel da oralidade e da escrita para um trabalho eficaz em sala de aula.

1.2 O trabalho com a oralidade e a escrita na escola à luz das matrizes da Educação

Nas propostas curriculares produzidas na década de 80, pode-se encontrar o destaque para a modalidade oral, enfocando o fato de a criança vir para a escola já com o domínio dessa modalidade (BRASIL, 2001). Essas propostas sugerem que se parta desta oralidade como algo significativo e familiar para o aluno para situações de ensino e aprendizagem da escrita, modalidade com que ela passa a interagir. Os documentos oficiais ainda sugerem necessidade de compreensão da modalidade oral da criança que, muitas vezes, se constitui numa variedade linguística que não coincide com a de prestígio social e o devido cuidado com a presença de preconceito pela maneira de falar do educando e pela sua escrita enquanto transcrição da fala. Assim, sobre o uso da modalidade oral, os PCN (2001, p.49) afirmam que:

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é, mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente.

Segundo Marcuschi (2010), podemos entender a análise das relações entre as duas modalidades de uso da língua (fala versus escrita), que demonstra as relações entre fala e escrita, dentro de um contínuo, seja tipológico ou da realidade cognitiva e social. O quadro 2 expõe reflexões à luz desse posicionamento teórico em torno do contínuo das modalidades da fala e da escrita, conforme o autor:

| FALA | versus | ESCRITA |
|---------------------------|---------------|-------------------|
| Contextualizada | | |
| descontextualizada | | |
| Dependente | | autônoma |
| Implícita | | explícita |
| Redundante | | condensada |
| Não planejada | | |
| Imprecisa | | precisa |
| Não normatizada | | |
| Fragmentária | | complexa |

Quadro 2: As dicotomias estritas entre fala e escrita conforme Marcuschi (2010:27).

Ainda, segundo Marcuschi (2010), a hipótese defendida pelos sociointeracionistas supõe que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos e que existem contextos e condições de usos da oralidade e escrita em nossa sociedade” (p. 22, 37), que são:

- Demandas básicas de escrita, relativamente ao trabalho;
- Condições e para que fins a escrita é usada;
- Condições e para que fins a oralidade é usada;
- Interface entre escola e a vida diária no que respeita à alfabetização;
- Manuais escolares;
- Habilidades ensinadas na escola e com que tipo de visão se passa a escrita;
- O que se aprende quando aprende a ler e escrever;
- Conhecimento da escrita.

O sociointeracionismo tem dimensões linguística, funcional, interpessoal e cognitiva no tratamento das semelhanças e diferenças entre fala e escrita e nas atividades de formulação textual-discursiva. Cabem análises de grande relevância que se dedicam a perceber as diversidades das formas textuais produzidas em coautoria e formais textuais em mono-autoria, fenômenos da compreensão na interação entre leitor e texto escrito, atividade de construção dos sentidos e interpretativa. O quadro 3 traz a ideia sociointeracionista da relação fala e escrita:

FALA E ESCRITA APRESENTAM**dialogicidade****usos estratégicos****funções interacionistas****envolvimento****negociação****situacionalidade****coerência****dinamicidade**

Quadro 3: As perspectivas sociointeracionistas entre fala e escrita segundo Marcuschi (2010:33).

Nessa perspectiva pautamos nossa pesquisa numa visão de linguagem, língua e ensino como processo de interação que possibilita um trabalho integrado entre oralidade e escrita em sala de aula. Assim, não trabalharemos com a ideia de dicotomização (SAUSSURE, 1973) ou de transposição da fala para a escrita, pelo contrário, trabalharemos com a questão de a oralidade poder ter uma presença mais forte em determinados textos escritos, por causa do gênero em que se insere, mas também com a presença da oralidade em textos que se inserem em gêneros “mais distantes” no continuum oralidade/escrita (MARCUSCHI, 2010). Assim, percebemos que a oralidade e a escrita se relacionam com o objetivo de melhorar a comunicação entre falantes/escritores de língua materna. Então a fala e a escrita segundo Silva e Flôres (2005, p. 17):

É que fala e escrita relacionam-se, sobrepõem-se, misturam-se, e por vezes, distanciam-se, sendo as duas modalidades, no entanto essenciais para suprir as necessidades de comunicação humana nas situações sociais específicas em que são utilizadas. Por outro lado, também é facilmente contestável que, quanto mais lemos e usamos a escrita no nosso dia a dia, mais nos especializamos na produção de determinados tipos de textos orais e escritos, atingindo ambos uma incrível similiridade.

Ainda segundo os PCN (2000, p. 25), a escola tem um papel importantíssimo como promotora de uma educação pautada nas modalidades oral e escrita para aquisição do conhecimento. Nesse sentido, Milanez (1993 p.15) dialoga com os PCN (1997) expondo que a escola é mantenedora de uma educação pautada numa interação entre o oral e escrito, cabendo-a repassar ao aluno uma língua oral planejada com realizações de entrevistas, debates, apresentações teatrais, etc. Provedo sentidos para essas atividades de acordo com as diversas situações comunicativas.

Tanto Milanez (op. cit) como os PCN, afirmam que ensinar linguagem oral não significa trabalhar a capacidade de falar, pois este já é domínio pleno do discente, mas sim auxiliar o desenvolver do domínio dos tipos discursivos que vão apoiar a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, por conseguinte, a aplicação destes na vida social no sentido mais amplo do termo (BRASIL, 1998) E, sobre a linguagem oral, destacamos um trecho no qual verificamos mais uma vez a presença de uma abordagem de cunho interacional sobre a mesma, construída em seus aspectos subjetivos e materiais, segundo o documento é notável o avanço do conhecimento no que se refere à linguagem oral, e cabe a escola ensinar os contextos de usos dessa modalidade (op.cit, p.20).

Por conseguinte, pode-se introduzir o educando na língua escrita recorrendo ao seu próprio uso da linguagem falada, mostrando-se a língua em ação na linguagem falada e demonstrando suas especificidades de usos. Dolz e Schneuwly (2004, p. 82) afirmam que em:

Múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático. Criar contextos de produção, precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos se apropriarem das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

A oralidade e a escrita são atividades essenciais a qualquer área do conhecimento, e estão intimamente ligadas ao sucesso do ser que aprende, permitindo ao educando situar-se com os outros. Segundo Milanez (1993, p. 15-38) a língua oral é um desconsiderado na escola como instrumento de comunicação e muitas vezes esquecendo de sensibilizar os alunos a situações comunicativas e possibilidades linguísticas diferentes.

Quanto ao processo da escrita, a mesma hoje é discutida em torno de três concepções principais: a primeira, como produto, a segunda, como processo e a terceira, como um processo que leva a um produto. Mesmo em meio a tais concepções, é consenso que, conforme Passarelli (2012), “A escrita é um objeto social” (p. 116). Como orientam Koch e Elias (2012, p. 32):

O modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve. Em outras palavras, subjaz uma concepção de linguagem, de texto e de sujeito escritor ao modo pelo qual entendemos, praticamos e ensinamos a escrita, ainda que não tenhamos consciência disso.

Os PCN (1998, p. 38-39) apontam para a importância dos professores estarem cientes dos objetivos de ensino para o desenvolvimento da habilidade de uso da língua oral; a prática

docente vai demandar organização e planejamento de atividades que oportunizem o aprimoramento das habilidades de exposição de ideias de forma coerente e contextualizada, compreensão dos mais diferentes tipos de gêneros textuais que circulam socialmente, e adequação da fala à situação de interação verbal, ou seja, nas palavras do documento: habilidades de fala, de escuta e de reflexão sobre a língua.

Nesse contexto, segundo Heath (1983), apud Marcuschi (2010), há situações em que se “mesclam ações orais com atividades escritas, como nas leituras e respostas coletivas de cartas pessoais em família lidas em voz alta, discutidas em grupo, bate-papo, etc.” (p.18). Para Marcuschi (2008) a: “oralidade e escrita são duas práticas sociais e não duas propriedades de sociedades diversas” (p. 37). Nesse sentido, os PCN (BRASIL, 2001 p. 49), explicitam que os objetivos do ensino de Língua Portuguesa devem permitir ao aluno que:

- Amplie, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto;
- Reconheça a contribuição complementar de elementos não-verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal);
- Utilize a linguagem escrita, quando for necessário, como apoio para registro, documentação e análise;
- Amplie a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir a ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso.

Segundo os PCN (2001, p. 51), quanto ao processo de produção de textos orais, espera-se que o aluno:

- Planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;
- Considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade linguística adequada;
- Saiba utilizar e valorizar o repertório linguístico de sua comunidade na produção de textos;
- Monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário;
- Considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não-verbais.

Em se tratando de língua falada, o trabalho com a linguagem oral deve, segundo o Guia PNLD/2005 – Língua Portuguesa:

- Favorecer o uso da linguagem oral na interação em sala de aula, como mecanismo de ensino-aprendizagem;

- Recorrer, portanto, à oralidade na abordagem da leitura e da produção de textos;
- Explorar as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre a linguagem oral e a escrita;
- Valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, introduzindo a norma culta relacionada ao uso público ou formal da linguagem oral, sem, no entanto, silenciar ou menosprezar as outras variedades, quer regionais, quer sociais, quer estilísticas;
- Propiciar o desenvolvimento das capacidades envolvidas nos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas.

Assim, conforme o documento (BRASIL, 2001, p. 26):

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido.

Conforme os PCN, para que a escola e as práticas docentes caminhem rumo a tal processo, é necessário (op.cit., p. 41-42):

- Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos – tanto orais como escritos – coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- Conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado;
- Compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
- Valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura de a e possibilidades de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
- Utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.;
- Valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;

- Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidades de análise crítica;
- Conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia.

O documento esclarece ainda que o trabalho com a modalidade oral deve ser planejado conforme as necessidades de cada turma ou até mesmo de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, pois todos devem ter oportunidade de utilizá-la e sugere que (op.cit., p. 50):

Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua. São essas situações que podem se converter em boas situações de aprendizagem sobre os usos e as formas da língua oral: atividades de produção e interpretação de uma ampla variedade de textos orais, de observação de diferentes usos, de reflexão sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas.

Nesse contexto a Língua Oral tem seus usos e formas que convergem para o desenvolvimento da capacidade de comunicação do aluno que segundo Brasil (1997, p.39):

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é, mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem e instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente.

Os PCN afirmam também que a produção oral pode acontecer nas mais diversas circunstâncias, dentro dos mais diversos projetos, como (op.cit., p. 50-51):

- Atividades em grupo que envolvem o planejamento e realização de pesquisas e requeiram a definição de temas, a tomada de decisões sobre encaminhamentos, a divisão de tarefas, a apresentação de resultados;
- Atividades de resolução de problemas que exijam estimativa de resultados possíveis, verbalização, comparação e confronto de procedimentos empregados;
- Atividades de produção oral de planejamento de um texto, de elaboração propriamente e de análise de sua qualidade;
- atividades dos mais variados tipos, mas que tenham sempre sentido de comunicação de fato: exposição oral, sobre temas estudados apenas por quem expõe; descrição do funcionamento de aparelhos e equipamentos em situações onde isso se fala necessário; narração de acontecimentos e fatos conhecidos apenas por quem narra, etc. Esse tipo de tarefa requer preparação prévia, considerando o nível de conhecimento do interlocutor e, se feita em

grupo, a coordenação da fala própria com a das colegas – dois procedimentos complexos que raramente se aprendem sem ajuda.

A respeito do direcionamento dos textos a serem utilizados em sociedade, os PCN (2000, p. 111) dizem que os gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral são:

- Contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares;
- Poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- Saudações, instruções, relatos;
- Entrevistas, notícias, anúncios (via rádio e televisão);
- Seminários, palestras.

Já para o desenvolvimento de atividades que envolvam a linguagem escrita, os gêneros sugeridos (PCN, 1998, P. 111-112) são:

- Receitas, instruções de uso, listas;
- Textos impressos em embalagem, rótulos, calendários;
- Cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.);
- Quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, classificados, etc.;
- Anúncios, slogans, cartazes, folhetos;
- Parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- Contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
- Textos teatrais;
- Relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.).

Ainda nesse sentido, os PCN (1997, p. 31) afirmam que:

A escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico. [...] para desenvolver um bom trabalho com a oralidade e a escrita em sala de aula, é necessário que o professor tenha domínio das duas modalidades e faça uso dos suportes necessário para desenvolver tal atividade.

Por conseguinte, os PCN confirmam o pensamento de que “eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de

aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua” (p. 49). Assim, cabe ao educador a busca por novas metodologias que tenha eficácia no ato de ensinar.

Para tanto, os objetivos de Língua Portuguesa, segundo os PCN (1997, p. 79, 80) para as práticas educativas, devem ser organizados de maneira a garantir, progressivamente, que os alunos sejam capazes de:

- compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos, especialmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação;
- ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los;
- utilizar a linguagem para expressar sentimentos, experiências e ideias, acolhendo, interpretando e considerando os das outras pessoas e respeitando os diferentes modos de falar;
- utilizar a linguagem oral com eficácia, começando a adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram o domínio de registros formais, o planejamento prévio do discurso, a coerência na defesa de pontos de vista e na apresentação de argumentos e o uso de procedimentos de negociação de acordos necessários ou possíveis;
- produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados;
- escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregulares mais frequentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases;
- revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão e, com ajuda do professor, redigir as versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento.

Tomando por base, pois, a concepção de linguagem explícita no documento que se propõe norteador da prática docente do ensino de língua portuguesa, os objetivos por ele apresentados e as considerações aqui feitas, reiteramos a importância de se pensar em novas, eficazes e contextualizadas formas de proceder o ensino da língua. Para tanto, o letramento escolar é algo de importância ímpar para um trabalho eficaz com os gêneros orais e escritos, poderemos perceber melhor isto no subtópico a seguir.

1.3 Práticas de Letramento com oralidade e a escrita

Intentamos neste subtópico, reflexões sobre as relações entre oralidade, escrita e letramento e de como se dá esse processo na sala de aula de Ensino Fundamental. Propomos uma discussão da ideia de um continuum (MARCUSCHI, 2010) processual dialético entre oral/escrita e letramento.

Segundo Soares (2004), o letramento surgiu no Brasil com o nome de Mary Kato com o uso da etimologia no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Marcuschi (2010) esclarece que Leda Verdiani Tfouni, em 1988, passa a distinguir alfabetização e letramento; e Ângela Kleiman, em 1995, mostra a importância do Letramento no ensino de língua materna quando passa a destacar os seus significados.

Para Marcuschi (2010, p. 17), os alunos escrevem e leem o que escrevem, na medida em que se tornam letrados; mas, letramento vai além de frequentar a escola; podemos perceber isso através do exemplo do gênero textual lista. Muitos analfabetos sabem fazer listas mesmo sem ter frequentado a escola ou aprendido sobre o gênero citado e sua estrutura.

Nesse contexto, segundo Marcuschi (2010, p.21): “Letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos”. Assim, viver em um ambiente letrado, onde são cultivadas e exercidas práticas sociais relativas à oralidade e à escrita, permite ao aluno desenvolver conceitos e competências e, ao ensiná-las, a escola tem a oportunidade de formar cidadãos capazes e eficientes no uso da língua materna.

Ao entrar na escola, aluno começa a ampliar o nível de letramento que já possui, por viver numa sociedade grafocêntrica e aprende sistematicamente a ler e a escrever e a oralidade vai se tornando secundária. Nessa perspectiva, Tfouni (1995, p. 21) destaca que letramento é um processo que transpõe, pode anteceder, ampliar e ultrapassar os muros da escola. Assim, os estudos sobre letramento

[...], não se restringem somente àquelas pessoas que adquiram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Buscam investigar também as consequências da ausência da escrita a nível individual, mas também remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas ver quais as características da estrutura social têm relação com os fatos postos.

Segundo Marcuschi (2010), conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais é de fato uma forma de entender a fala e a escrita como conjunto de práticas sociais (p. 15-16) que possibilitam interações sociais capazes de modificar visões e concepções de si, do outro e da própria língua. Letramento “envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade” (p. 25).

Partindo desse pressuposto, Street (1984), apud Marcuschi (2010), explicita que existe um “paradigma da autonomia entre oralidade e letramento” (p.16) que nos possibilita entender como funciona a língua dentro do contexto da fala e da escrita.

Nesse sentido, Rojo (2000, p. 2-3) explicita os “modelos de letramento” como possibilidades de entendimento do que seja letramento no contexto social. Sendo assim, os gêneros são apontados por muitos autores, como Schneuwly e Dolz (2004), Costa (2006) e outros, como sendo uma metodologia eficaz para a explicação das semelhanças/ diferenças existentes entre oralidade/escrita para se chegar a um desenvolvimento dos níveis de Letramento. Muito além apenas dos aspectos formais do ler e escrever, o Letramento subjaz às práticas sociais contínuas como resultado da interação social que um indivíduo realiza na comunidade onde está inserido (PESSOA, 2010, p. 16). Ainda, conforme Marcuschi (2001, p. 25) a oralidade é uma prática social interativa que vai desde uma realização mais formal quanto uma mais informal com fins comunicativos centrados nos vários gêneros textuais.

Em contrapartida, numa perspectiva de Letramento, com relação ao uso da escrita e os contextos que ela se insere, Marcuschi (2008, p. 26) afirma que a escrita seria um modo de produção textual discursiva com fins comunicativos que pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas que se trata de uma modalidade de uso da língua que complementa a fala. Assim, para Cagliari (1993, p. 96):

A escrita é algo que o ser humano se envolve desde cedo em sua vida e, de acordo com o contexto sociocultural que homem vive, o aprendizado da escrita se efetiva segundo determinados padrões. Assim, a sociedade letrada que vivemos exige o domínio da escrita e em diversas atividades do cotidiano; ela é necessária, sendo que a escola é o local onde é mais expressa sua presença.

Portanto, o trabalho com a oralidade e a escrita, com base no letramento, proporciona ao educando uma participação ativa na sociedade provendo meios para o desenvolvimento da cidadania e da melhoria do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula como também melhor desempenho do aluno como cidadão capaz de produzir resultados em sociedade. Assim, faz-se necessário um conhecimento por parte do educando sobre o que é gênero textual, suas implicações em sala de aula e no ensino de língua materna; para tanto, o capítulo a seguir contextualizará melhor essa questão.

CAPÍTULO 2

Nesse capítulo passaremos a contextualizar o gênero textual e suas implicações para o ensino a partir do tópico: O gênero textual e suas implicações para o ensino, e dos subtópicos: A importância dos gêneros textuais orais e escritos; O gênero textual: peça teatral; A Retextualização de gêneros textuais.

2.1 O GÊNERO TEXTUAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO

Já é consenso, no campo do estudo da linguagem, que alguns textos se organizam dentro de determinados gêneros textuais com funções comunicativas as quais geram usos sociais que os determina. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas que são relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura (CITELLE, 2002). Assim, as escolhas que fazemos de que gênero textual usar em sala de aula estão diretamente relacionadas a que tipo de prática pedagógica temos e a que métodos acreditamos ser os mais eficazes para o tratamento da língua. Conforme Marcuschi (2010, p. 9):

São várias as perspectivas teóricas no tratamento dos gêneros. Cada teórico sustenta a noção de gênero em uma base específica com foco em uma ou mais de uma destas perspectivas: social, histórica, dialógica, comunicativa, sistêmica-funcional, sócio-retórica, etnográfica, instrucional, interacionista, sócio-discursiva, analítico, crítica, cultural, dentre outras.

Neste contexto, Marcuschi (2005, p.34 - 35) fez um levantamento histórico do surgimento do termo “gênero” como sinônimo de produção oral e escrita com intuito de situar-nos quanto a sua existência na cultura oral e sua “explosão” como gênero escrito. O autor divide os dados históricos em quatro fases que podemos distingui-las assim:

- 1ª fase: momento de pouco desenvolvimento dos gêneros, havendo um conjunto limitado deles, devido à existência de povos de cultura essencialmente oral.
- 2ª fase: a escrita alfabética foi inventada por volta de VII a. C., o que proporcionou, além de uma multiplicação de novos gêneros, o surgimento de alguns típicos da escrita, ao contrário do que ocorreu na primeira fase.
- 3ª fase: a partir do século XV, tivemos uma ampliação no quadro dos gêneros existentes, uma vez que emergiu a cultura impressa, seguida, no século XVIII, da industrialização.
- 4ª fase: explosão de novos gêneros gerada pela cultura eletrônica e suas invenções, como o rádio, a televisão, o telefone e, entre outros, o computador.

Nesse sentido, os gêneros textuais possibilitam desenvolvimento do aluno como elemento participativo do mundo e como o mundo influencia o conhecimento linguístico e textual, sendo crucial o aprendiz ter acesso a eles. Segundo Marcuschi (2008), “o trabalho com os gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua e seus diversos usos no dia a dia” (p. 17). Segundo Monteiro apud Pontes (2008, p. 63):

O ensino da oralidade centrada no processo de produção de textos promove ao aluno o domínio da oralidade como fator determinante à inserção do indivíduo na sociedade e para alcançar o domínio da oralidade, é preciso desfrutar [...] bens culturais como a literatura, o teatro, o cinema e a dança. Quanto mais o aluno for incentivado a desfrutar desses bens culturais, maiores serão suas chances de aumentar seu conhecimento de mundo, sua compreensão da realidade, a formação de suas opiniões, seu vocabulário, enfim o alcance de sua cidadania.

Dolz e Schneuwly (*apud* Marcuschi, 2008: 211) lembram que “os gêneros são instrumentos de comunicação que se realizam empiricamente em textos” (p. 211). Por isso, se faz necessário conhecermos como se dá o contínuo, explicitado por Marcuschi (2010), existente entre os gêneros da fala e da escrita. Ainda nessa perspectiva, Geraldi (1995, p. 165) afirma que o professor deve centrar o ensino na produção de textos e tomar a palavra do aluno meio de aprofundamento da compreensão do que se fala e pelos quais se fala. Nesse sentido, Swales (1990, p. 58), um dos primeiros teóricos a destacar o propósito comunicativo dos gêneros textuais afirma que:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha enfocado estreitamente em determinada ação retórica compatível com o gênero.

Segundo Marcuschi (2010), “podemos perceber que existem dois domínios linguísticos: a fala e a escrita, em que se encontram os gêneros textuais, que se dão em dois contínuos” (p.38). Esses contínuos explicitam como o gênero oral e escrito estão interligados e ambos fazem parte do “mesmo sistema linguístico” (p.38). Para ele, podemos perceber isso no gráfico 1:

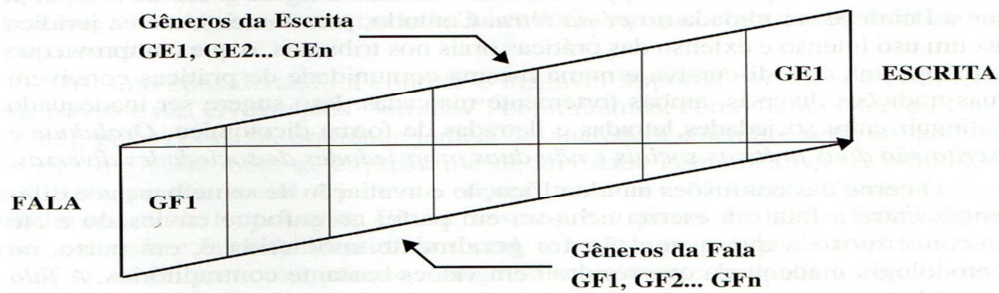


Gráfico 1: Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais, conforme Marcuschi (2010:38)

Neste contexto, segundo Marcuschi (2010), diversos são os gêneros textuais usados na prática comunicativa, como o “jornal, revista, cartões, cartas pessoais (leitura feita em casa), cheques, contas de água e de luz, recados, lista de compras, rádio, músicas a escutar, livro de registros, narrativas contadas e fofocas ” (p. 20-21) que podem ser fruto de debate em sala de aula e despertar contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes a partir de diferentes metodologias. Por exemplo, verificar e saber se um resumo realmente é resumo de um texto dado; a capacidade qualificativa, que possibilita aos usuários da língua dizer a que tipo de texto pertence um dado texto, naturalmente segundo determinada tipologia; ou dizer se é romance, uma anedota, uma reportagem, uma receita, uma carta, uma narração, uma descrição, um discurso político, um sermão religioso, um artigo científico, um texto literário etc., (p.18), são interessantes maneiras de conscientizar o aluno do funcionamento real da língua.

Assim, em sala de aula, muitas são as possibilidades de se trabalhar com a dinamicidade dos gêneros que circulam socialmente. No diagrama 1, podemos perceber os principais gêneros textuais orais que implicam em usos sociais da língua:

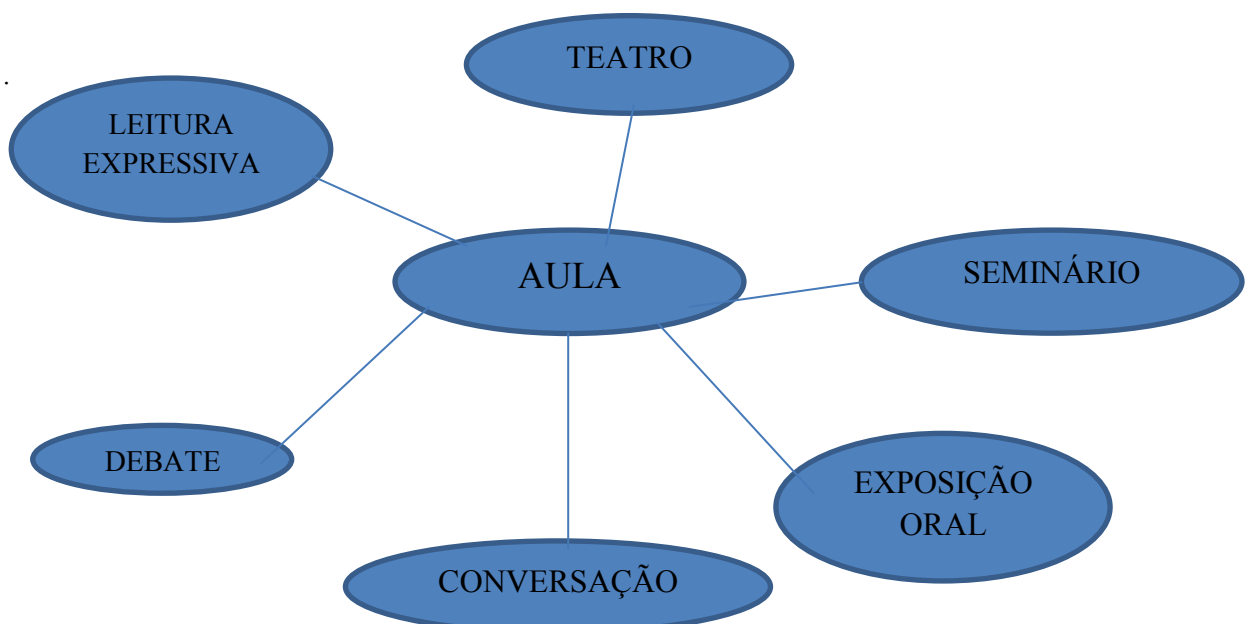


Diagrama 1: Gêneros orais escolarizados, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Assim, entendemos que, ao trabalhar os gêneros orais e escritos em sala de aula, o professor orienta o aluno a alcançar um nível eficiente de desenvolvimento da língua materna. E isto não significa dizer que as aulas de gramática desaparecerão do cotidiano escolar. Na verdade, elas ganham outra dimensão, pois deixam de ser um fim do ensino de Língua Portuguesa, passando a ser um meio de levar o aluno a refletir sobre a língua, sobretudo através de cada gênero textual. Dessa forma, leitura, escrita e reflexão linguística passam a ter verdadeiramente um elo, uma articulação entre si.

Ainda, segundo Marcuschi (2010, p. 42):

O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos.

E é o que percebemos no gráfico 2, segundo o autor:

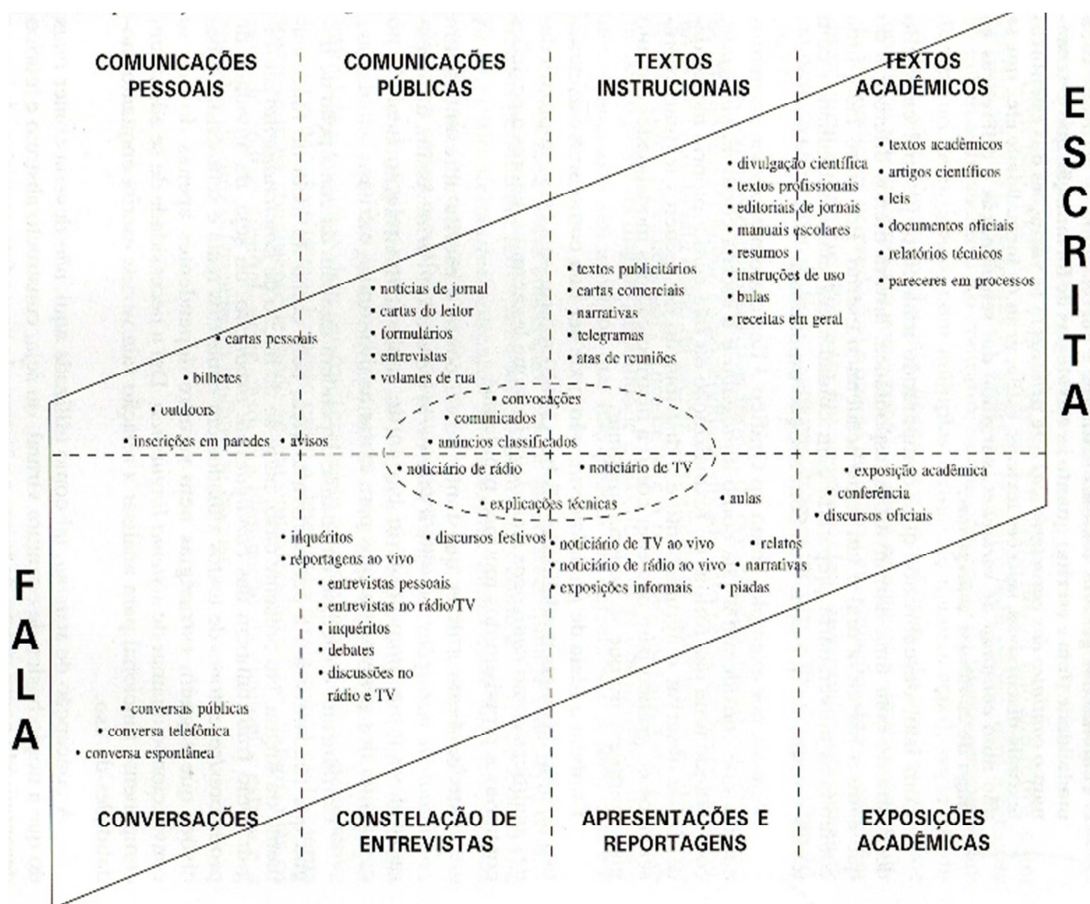


Gráfico 2: Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita conforme Marcuschi (2010:41).

O gráfico 2 postula uma visão interacionista das modalidades oral e escrita da língua materna que, segundo Marcuschi (2010), estão relacionadas aos usos na fala e na escrita que se interligam formando, em alguns casos, textos mistos. Esses textos mistos se fundem entre fala e escrita com características de ambas modalidades da língua, e, é nesse contexto que se enquadra o gênero textual escolhido para objeto de estudo desta pesquisa o gênero *peça teatral*. Assim, Marcuschi (op. cit. p. 40-42) declara que:

O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuas sobrepostos.

Nesse sentido, Travaglia (2009, p. 1) esclarece que a fala tem como suporte a voz e que os gêneros orais podem ocorrer nas mais diversas modalidades textuais e devem ser considerados gêneros orais aqueles que têm uma versão escrita, mas não têm uma realização prioritariamente oral, como os gêneros: conferências, representação de peças teatrais, telenovelas e filmes que têm um roteiro ou script; as notícias faladas em telejornais e no rádio que geralmente estão previamente redigidas; recontos etc.

Neste contexto, Hayes e Flower (1980, apud FERBANCH, 2006, p. 137) afirmam que a produção de texto requer três operações feitas pelo escritor:

A planificação que engloba as atividades de concepção (determinação dos objetivos atribuídos ao texto, bem como do tipo e do conteúdo do texto), de organização (escolha de uma ordem, seleção de elementos a utilizar) e de remodelagem (adaptação do tipo de discurso ao público alvo);
A “micro-planificação” (segundo a terminologia de Fayol e Schneuwly) que designa a atividade de redação propriamente dita: organização dos enunciados no respeito das regras globais (tipo de texto, coerência macroestrutural) ou locais (ortográficas, sintáticas, lexicais);
A revisão que concerne à leitura (reconhecimento dos erros de ortografia, sintaxe e léxico; detecção de efeitos de incompreensão, contradições, inexatidões; conformidade do texto produzido com o texto esperado), ao remanejamento (os últimos retoques) e à escrita.

Nesse interim, além de dominar as operações linguísticas específicas da tessitura textual, cabe ao aprendiz entender o uso e funcionalidade dos gêneros orais ou escritos do discurso. Quanto aos gêneros orais e escritos estão interligados como um sistema linguístico

com realizações de uma gramática única, mas, semioticamente peculiares de forma que a escrita não representa a fala e virse versa; a qual as duas modalidades não postulam uma simetria na representação entre fala e escrita, mas uma relação sistêmica no aspecto central das articulações estritamente linguísticas (MARCUSCHI, 2010, p. 191).

Ainda no processo de ensino e aprendizagem da língua materna, os gêneros são tomados como objetos de ensino sendo os professores os responsáveis pela seleção dos textos que serão trabalhados como unidades de ensino (BRASIL, 1998).

Perfeito et al. (2010 p. 55), apresentam uma proposta para se analisar textos de variados gêneros, no âmbito escolar, observando aspectos concernentes ao:

- Contexto de produção – autor/enunciador, destinatário/ interlocutor, finalidade, época e local de publicação e de circulação; - ao conteúdo temático – objeto de sentido – temas avaliativamente manifestados por meio dos gêneros, explorando-se, assim, sobretudo na leitura, para decodificação, a predição, inferência, críticas, criação de situações-problema, emoções suscitadas etc.;
- Construção, forma composicional – elementos de estrutura comunicativa e de significação; e - às marcas linguístico-enunciativas – de regularidade na construção composicional e linguística do gênero, veiculadas, dentre outras, pela expressividade do locutor.

Portanto, cabe aos educadores de Língua Portuguesa se questionarem: será que meu aluno possui esses conhecimentos? Que tipo de aula tem sido dada? Que interação tem a sala de aula com os usos sociais da língua? Temos possibilitado ao educando percorrer pelas várias situações de uso da língua? Seria bom analisar bem essas questões, já que elas vão transparecer que tipo de ensino temos nas aulas de língua materna. Devemos propiciar segundo Travaglia (2009) “situações de interação comunicativas por meio de um trabalho de análise e produção de enunciados” (p.18).

Dessa forma a língua oral e escrita são bases para transformação de consciências em sociedade. Acreditamos que possibilitam um ensino eficaz da língua materna, para isso a linguagem do professor, da escola e do aluno devem caminhar numa perspectiva dinâmica, visando um ensino capaz de produzir seres sociais competentes e habilitados. O papel que a escola exerce dentro desse contexto é fundamental para desenvolvimento dessas competências e habilidades.

A escolha do gênero a ser trabalho em determinadas atividades de produção pode ser difícil ou não se adequar ao que se pretende, mas, no caso do gênero peça teatral foi exatamente aquilo que se necessitava para trabalharmos oralidade e escrita em equilíbrio e no continuum (MARCUSCHI, 2010), perceberemos isso no subtópico a seguir.

2.2 O gênero textual: peça teatral

Para considerarmos assim a importância dos gêneros enquanto forma de promover práticas sociais na escola, é importante discorrermos sobre o gênero implicado neste estudo, a *peça teatral*, bem como falar sobre a origem do teatro e como sua importância chega à sala de aula.

O teatro teve sua origem na união de antigos rituais sagrados para conseguir uma boa temporada de caça ou uma boa colheita, com os elementos que surgiam nas culturas relacionadas com a música com a dança, entre o século II e o Século I A.C. Durante o século V A.C., na Grécia, foram definidas as bases do que chegariam a ser no ocidente os modelos tradicionais de tragédia e comédia (MARKO, 2011).

Assim, o texto teatral é escrito para ser representado, por isso apresenta duas características básicas: a primeira é que ele não tem narrador. A outra é que ele combina a linguagem verbal com a não verbal (gestos, expressões fisionômicas, etc.). Assim, as características do texto teatral ou dramático segundo Marko (2011, p. 46) são:

- É escrito para ser representado por atores; é organizado por meio de diálogos entre os personagens;
- Contém os elementos básicos da narrativa (fatos, personagens, tempo e lugar), porém dispensa o narrador;
- Exige, durante a encenação, um cenário, música, luz, figurino, maquiagem, gestos, movimentos, etc.;
- Apresenta rubricas que são escritas com letras de tipo diferente. Elas indicam como as personagens devem falar (rubrica de interpretação) e como devem se movimentar (rubrica de movimento);
- Apresenta um conflito, elemento da história que se opõe a outro, criando uma tensão que organiza os fatos narrados, e, conseqüentemente, prende a atenção do leitor ou da plateia;
- Identifica o nome da personagem antes de sua fala; O nível de linguagem é adequado à personagem e ao contexto (nível social e cultural);
- Costuma ser dividida em partes, que são chamados atos quando as peças teatrais são longas.

Segundo Marcuschi (2010, p. 16), existem fenômenos da oralidade como: prosódia, gestualidade, movimentos do corpo e dos olhos, e da escrita: tamanho e tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representados por algum tempo fala e escrita que têm várias perspectivas entre elas: dicotômica, fenomenológica, variacionista e a sociointeracionista, que têm como função melhorar as situações de comunicação oral provendo interação dos falantes e escritores da

língua materna que vão de encontro aquilo que o teatro incorpora as pessoas envolvidas neste processo. Segundo Augusto Boal apud Marko (2011, p. 38):

O teatro deve ajudar-nos a conhecermos melhor a nós mesmos e ao nosso tempo. O nosso desejo é o de melhor conhecer o mundo que habitamos, para que possamos transformá-lo da melhor maneira. O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir o futuro, em vez de mansamente esperarmos por ele.

A criação teatral promovida por artistas e públicos que trabalham seu lado criador, seja para os espetáculos, seja para as oficinas, aulas ou encontros, vem permitindo que profissionais e amadores reflitam o papel da arte e da educação, “o papel do homem que sente e pensa porque sonha... E o que é melhor, porque realiza”, conforme Boal (op.cit, p.38). Neste sentido, tal criação pode ser representada através de discursos, monólogos, mímica, música, dança, etc.; e, está relacionada à interpretação, à produção, às indumentárias, aos cenários e à técnica. Quanto às apresentações teatrais, Preti (2004) e Marcuschi (2002) alertam que não se pode considerá-las como exemplo de texto oral, mas como uma espécie de simulação da fala.

Assim como qualquer outra narração, a peça teatral possui uma trama ou argumento na qual se desenvolve em três tempos ou partes: exposição, clímax e desenlace. Nela não se relata ou conta a história das relações entre o espaço/tempo do narrador e do espaço/tempo da narrativa, ou seja, em uma peça de teatro apenas se mostra, apresenta e fala do presente de cada um dos personagens. A representação de uma peça de teatro é produzida sempre em um espaço físico limitado, conhecido como cenário e que se encontra dentro de um teatro, lugar destinado para contemplar a representação de uma peça teatral.

O teatro acontece como uma forma de educação não formal em que o espaço de relações de confiança possibilita um novo modo de pensar o mundo. Nele resgatamos o papel do homem como criador e artista de obras não formatadas, padronizadas ou globalizadas e atendam ao exercício do pensar criativo e da construção de uma poética metáfora da realidade. Ele permite a criatividade e o uso da língua oral para melhoria do processo educacional.

Concordamos com Monteiro apud Pontes (2008), ao afirmar que “o domínio das atividades verbais é uma importante dimensão da cidadania” (p.67). Por conseguinte, o teatro é um gênero emergente quanto ao uso da oralidade e da escrita servindo bem a ambas as modalidades. Assim, a expressão teatral, realizada no contexto do coletivo, abrange um leque amplo de exercício e aprendizagem: a sensibilização para o uso do imaginário, o diálogo entre a teoria e prática do artista, a criação gestual-corporal original, o prazer de transitar entre a fantasia e a realidade com o horizonte das mudanças, etc.

Conforme Leslie Marko¹ (201, p. 40):

- Nos espaços de ensino e aprendizagem podemos, com a linguagem teatral, promover: questionamentos da criança e do adolescente em relação a seu espaço na sociedade brasileira que venha fortalecer a sua própria identidade e seu lugar no mundo.
- O estímulo, através da linguagem teatral, à troca de experiências entre jovens de diversas regiões e classes sociais.
- Favorecimento de formação de grupos de teatro juvenis em comunidades carentes de baixo nível socioeconômico com pouco ou nenhum acesso à cultura.
- Capacitação de líderes comunitários, educadores, teatro-educadores e jovens que venham coordenar novos grupos de teatro.
- Utilização do teatro como valioso recurso educacional de desenvolvimento individual/coletivo a serviço do questionamento e transformações possíveis.
- Criação de novos espaços de encontro do jovem que contribuam à reflexão e busca de saídas para prevenir a delinquência, violência, abandono da escola, uso de drogas, alcoolismo, problemas de saúde, pouca inserção no mercado de trabalho e marginalização em geral.
- Criação de oficinas que estimulem os jovens a buscar cursos profissionalizantes a partir das tarefas realizadas em projetos teatrais (atores, cenógrafos, dramaturgos, iluminadores, cenotécnicos, sonoplastas, etc.)
- Estimulo à elaboração de uma visão do ser humano crítica a partir da criação de cada espetáculo.

Assim, o trabalho com recursos teatrais favorece o processo de desenvolvimento de expressão, comunicação e tradução da realidade de forma poética e estética, (op.cit, p. 41) trazendo:

- Vínculo com o outro: olhar, percepção do outro, confiança, inclusão, proximidade, valorização, compreensão, tarefas em equipe, compromisso.
- Estimulo à integração, através de recursos teatrais, das dimensões do corpo, sentimentos e pensamento, para sermos menos fragmentados, contraditórios ou ambivalentes.
- Estimulo à improvisação e prontidão como exercício de adaptação e agilidade diante de situações novas e inesperadas.
- Estimulo ao desenvolvimento da imaginação e criatividade como elementos essenciais que favorecem a expressão e comunicação.
- Percepção e pensamento sobre a possibilidade de flexibilização: monotonia da voz, tom e volume; conteúdos que se repetem em diferentes situações, uso de dinâmicas, recursos motivacionais, uso de outras linguagens.
- Experiência de construção de personagens como maneira de pesquisar perfis diferentes - reconhecer e identificar os “outros”, identificar em nós mesmos as diversas possibilidades expressivas, pesquisa do repertório pessoal - memória, perfil, recordações, bagagens próprias e as que podemos construir em grupo.

¹ Diretora e Teatro Educadora, formada pela Pontifícia Universidade Católica de Peru (PUC/Peru) e Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Mestre em Artes Cênicas na ECA/USP com a dissertação: Dramaturgia Cênica na Empresa: Do Trabalhador Anônimo ao Ser Visível. Desenvolve projetos teatrais pedagógicos, estéticos e sociais.

- Promover também, através da teatralização, situações de reflexão coletiva encima de questões comuns do cotidiano que fazem parte da nossa concepção do mundo.

Segundo Bertolt Brecht apud Marko (2011), teórico e dramaturgo, o teatro precisa estimular a avidez da inteligência e instruir o povo no prazer de mudar a realidade. Nossas plateias precisam não apenas saber que Prometeu foi libertado, mas também precisam se familiarizar com o prazer de libertá-lo.

Concordamos com Marcuschi (2010) quando relata que o texto teatral pode ser considerado um texto misto em situações que proporcionem o uso das duas modalidades da língua materna: a língua oral e a língua escrita. Assim, acreditamos que o trabalho com o gênero peça teatral possibilita os usos da língua de forma a desenvolver as capacidades e habilidades do educando, principalmente quando este é levado a vivenciar o funcionamento da língua através de importantes atividades reflexivas em torno do oral e do escrito, como é o caso do trabalho com os processos de Retextualização, conforme veremos a seguir.

2.3 A Retextualização de gêneros textuais orais e escritos

Antes de discorrermos sobre o processo de Retextualização, devemos ter em mente que as atividades de transformação de um texto requerem por parte do discente a compreensão e interpretação do texto para retextualizá-lo (MARCUSCHI, 2010). Assim, retextualizar não é simplesmente transformar um texto em outro, mas exige operações cognitivas de análise, compreensão e reformulação.

A Retextualização é de grande importância para um trabalho efetivo em sala de aula com gêneros textuais orais e escritos. Assim concordamos com Marcuschi (2010, p. 46) quando mostra que a Retextualização não é um “processo mecânico”, mas “trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código, como sentido, e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita”.

Marcuschi (2010) cita quatro estudos sobre a Retextualização como processo de transformação de um texto falado. O primeiro é o de Cortelazzo (1985) que trata dos discursos orais e com base nesses estudos não temos ainda o que se pretende por Retextualização, é ainda, uma transcrição dos discursos orais. O segundo é de Jönsson & Linell (1991) que mostram análises de casos que trabalham com narrativas escritas com estrutura monológica e como também os aspectos relativos às condições de textos, provendo

duas formas de distinções narrativas: primeira-geração que é a fala e segunda-geração que é a escrita que envolvem recontextualização, reconstrução e a recriação. O terceiro é de Alves (1992) que transcorre sobre a transformação da fala para escrita. O quarto estudo é de Gomes (1995) que nos relata que ao trabalhar com o texto jornalístico a partir de entrevista com cientistas foram encontradas diferenças do enfoque tornando o texto falado diferente do texto escrito.

Nesse sentido, Marcuschi (op.cit) aponta que nos últimos anos vem se intensificando os estudos sobre a relação entre as modalidades orais e escritas da língua, obtendo como resultados de algumas questões controversas entre semelhanças e diferenças, aspectos linguísticos, aspectos sociocomunicativos, dentre outros. Para nós, as modalidades da língua são contínuas e disponibilizam de padrões e regras que se interligam e nos possibilitam o trabalho com as duas modalidades num todo equilibrado e de constantes adaptações. Neste bojo, concordamos com o autor (op. cit. p. 46) quando relata que entre a língua falada e a língua escrita:

As relações podem ser mais bem compreendidas quando observamos no contínuo (ou na grade) dos gêneros textuais (que em boa medida se dão em relações de contrapartes, ocorrendo, em grau significativo, gêneros similares nas duas modalidades).

Ainda nesse contexto, podemos perceber no quadro 4, a partir das reflexões do autor em tela, alguns processos de Retextualização que diz respeito às realizações das línguas falada e escrita:

| | | | | |
|-------------------|---|----------------------------------|---|----------------------|
| 1. <i>Fala</i> | → | <i>Escrita</i> (entrevista oral) | → | entrevista impressa) |
| 2. <i>Fala</i> | → | <i>Fala</i> (conferência) | → | tradução simultânea) |
| 3. <i>Escrita</i> | → | <i>Fala</i> (texto escrito) | → | exposição oral) |
| 4. <i>Escrita</i> | → | <i>Escrita</i> (texto escrito) | → | resumo escrito) |

Quadro 4: Possibilidades de Retextualização segundo Marcuschi (2010, p. 48).

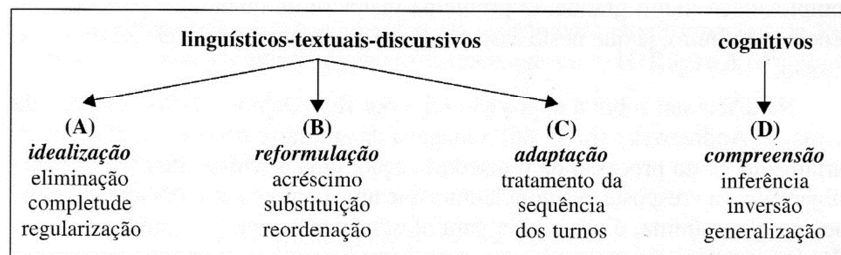
Com base no quadro 4, podemos perceber as relações entre a fala e a escrita e suas respectivas combinações quanto às possibilidades de Retextualização. Isso possibilita reformulações, recriação e modificações que passam os textos levando em consideração a variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos (MARCUSCHI, 2010). Assim, “toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra” (op.cit, p. 48). Partindo, pois, de tal ideia, interessou-nos

trabalhar em sala de aula as variáveis referentes à língua falada e à língua escrita em tal processo porque concordamos com Marcuschi (op.cit, p.54), quando afirma que:

A relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização, ou seja, a transformação de um gênero textual falado para o mesmo gênero textual escrito, por exemplo, uma narrativa oral passada para uma narrativa escrita, produz modificações menos drásticas que de um gênero para outro.

Nesse contexto, a Retextualização da fala para escrita segundo o mesmo autor possibilita: “Organização conversacional. Relação dialógica, contexto de situação, propósitos dos falantes, condições de produção, tópico, turno, marcadores conversacionais, hesitações e correções” (p.66).

Considerando, pois, tais possibilidades de Retextualização, Marcuschi (op.cit, p. 69) sugere diferentes operações, a saber, as *linguísticas-textuais-discursivas* e as cognitivas, que podem ser trabalhadas durante o processo de Retextualização pelo usuário da língua, conforme vemos no quadro 5:



Quadro 5: Aspectos envolvidos nos processos de Retextualização segundo Marcuschi (2010, p. 69).

Os aspectos linguísticos-textuais-discursivos implicam importantes operações no processo de reconfiguração dos textos e é possível detectá-las em diversos textos produzidos pelos aprendizes em situações reais de usos da língua, seja no processo de Retextualizar o texto oral para oral, do oral para o escrito, da escrita para o oral e da escrita para a escrita. As sequências A, B, C e D apresentadas no quadro acima são graduais e permitem a assimilação por parte do educando das operações da língua materna. Assim, nos blocos A e B podemos trabalhar os processos de natureza linguística-textual-discursivo através da reordenação tópica e das hesitações da fala. No bloco C podemos trabalhar os processos e operações de citação no tratamento de turnos de falas. No bloco D temos as operações cognitivas relativas à compreensão, inferências e aos falseamentos, que têm como característica principal a busca pela *compreensão* do texto ou ter certa compreensão dele para conseguir a transformação da

fala para a escrita, compreensão mútua entre dois falantes para haver interação, já que só podemos retextualizar na suposição da compreensão de um texto de origem (MARCUSCHI, 2010, p. 67).

Para uma produção textual centrada na ideia de Retextualização, Marcuschi (2010, p. 73) propõe que trabalhemos com um texto base que se inicia com uma produção oral, que passa por fases que vão desde a compreensão do texto base, adaptações deste texto, de forma a representá-lo na escrita até chegar a um texto final. No diagrama 2 a seguir podemos perceber melhor como se dá esse processo:

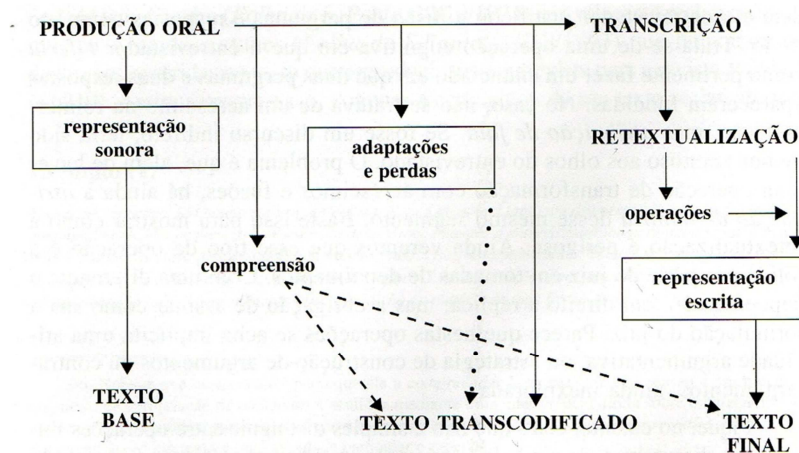


Diagrama 2: Fluxo de ações no processo de Retextualização segundo Marcuschi (2010, p. 72).

Para trabalharmos a Retextualização segundo o diagrama 2 acima, devemos ter bem em mente a importância de termos um texto base que seria a produção inicial do aluno; esse texto base se dá de forma oral; ao longo do processo, o texto base sofre transformações através de perdas e adaptações que configuram uma transcodificação, sem esquecer que precisamos compreender ou tentar compreendê-lo o máximo possível nos seus aspectos linguísticos, textuais e discursivos para conseguirmos transcrevê-lo e, depois, retextualizá-lo; mesmo porque as operações de Retextualização só poderão ser aplicadas à escrita se o conseguirmos compreender o texto base para representá-lo na escrita e reescrita para chegarmos a um texto final.

Para partimos do texto base falado até chegarmos ao texto final, precisamos desenvolver nove operações que possibilitarão a Retextualização do texto falado para o texto escrito, segundo o diagrama 3:

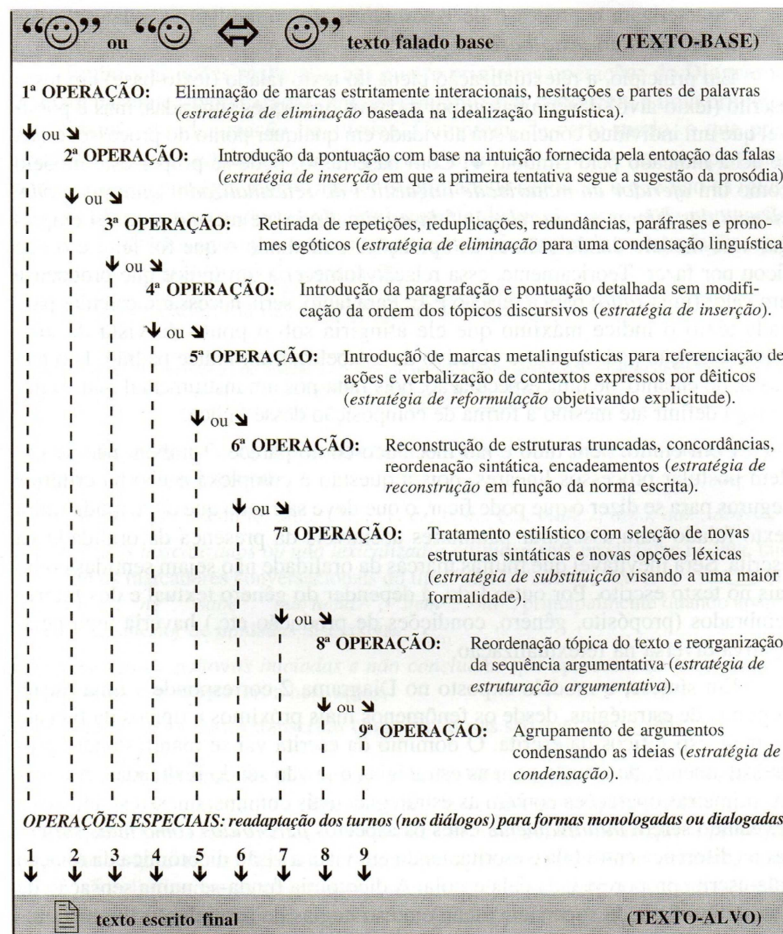


Diagrama 3: Modelo de operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o escrito segundo Marcuschi (2010, p. 75).

O diagrama 3 mostra as operações necessárias para o trabalho com as categorias de análise linguística, textual e discursiva do texto falado para o texto escrito. Marcuschi (2010, p. 74-76) divide as nove operações em dois agrupamentos: No grupo I observamos as operações que seguem as regras de regularização e idealização (operações de 1-4), e se fundem nas estratégias de eliminação e inserção. No grupo II as operações seguem regras de transformação (operações de 5-9 e as especiais) e se fundem em estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação. Ainda segundo o autor, para que uma Retextualização seja bem-sucedida não é necessário que aconteça todas as operações de forma linear e sucessiva, e o modelo exposto no diagrama 2 corresponde, assim:

A uma escala contínua de estratégias, desde os fenômenos mais próximos e típicos da fala até os mais específicos da escrita. O domínio da escrita vai manifestando, progressivamente, de acordo com as estratégias que vão sendo realizadas. As quatro primeiras operações contêm as estratégias mais comuns, quase espontâneas, revelando serem intuitivamente estes os aspectos percebidos como mais salientes na diferença entre fala e escrita, tendo em vista a visão dicotômica da relação fala-escrita proporcionada pela

escola. A dicotomia funda-se numa sensação de descontinuidade da superfície e não em estratégias de formulação linguística.

Enquanto exemplificação, Marcuschi (op.cit) apresenta a situação do quadro 6 como forma de trabalharmos a Retextualização partindo de alguns exemplos que nos estimula na aplicação de atividades em sala de aula:

| NARRATIVA ORAL — uma jovem de 17 anos | RETEXTUALIZAÇÃO 1: aluno de Letras, UFPE, 4º Período | RETEXTUALIZAÇÃO 2: aluna de Letras, UFPE, 4º Período |
|---|--|---|
| <p><i>eh... eu vou falar sobre a minha família... sobre os meus pais... o que eu acho deles... como eles me tratam... bem... eu tenho uma família... pequena... ela é composta pelo meu pai... pela minha mãe... pelo meu irmão... eu tenho um irmão pequeno de... dez anos... eh... o meu irmão não influencia em nada... a minha mãe é uma pessoa superlegal... sabe?</i></p> | <p>Bem, eu tenho uma família pequena — meu pai, minha mãe e meu irmão. Tenho um irmão pequeno de dez anos que influencia em nada. Minha mãe é uma pessoa superlegal.</p> | <p>— Bem, eu vou falar sobre a minha família, sobre meus pais, o que acho deles e como eles me tratam. — A minha família é pequena, composta pelo meu pai, minha mãe e um irmão pequeno de dez anos que não influencia em nada. Minha mãe é superlegal.</p> |

Quadro 6: Exemplos de Retextualização da língua falada para a língua escrita segundo Marcuschi (2010, p. 78).

Com base no quadro 6, podemos perceber as mudanças sofridas pelo texto falado para o texto escrito passando pelo processo de Retextualização que vão se transformar em um novo texto. Assim concordamos com Marcuschi (2010, p. 62) quando discorre que:

As atividades de transformação que constituem a retextualização em sentido estrito, dizem respeito a operações que vão além da simples regularização linguística, pois envolvem procedimentos de substituição, reordenação, ampliação/redução e mudanças de estilo, desde que não atinjam as informações como tal.

Desse modo podemos perceber a importância do processo de Retextualização para uma educação pautada em melhoria do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Assim, cabe aos professores encontrar as melhores possibilidades e métodos mais eficazes para utilização dessa prática nas de língua materna.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

3.1 Caminhos percorridos na investigação

CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

À luz do aporte teórico deste estudo, bem com a importância do debate na escola em torno de práticas produtivas de ensino de língua materna, classificamos a presente pesquisa como sendo de natureza descritiva, qualitativa e de base etnográfica tendo em vista que partimos da observação e análise de um grupo de sujeitos, no caso, os alunos, quanto à vivência com o gênero textual *peça teatral*.

CENÁRIO DO ESTUDO

Nesse sentido, constituiu-se cenário desta investigação uma escola municipal da cidade de Pombal-PB, na qual, em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, foram aplicadas oficinas de leitura e produção textual no ano de 2011. Nesta investigação, o nome da escola foi omitido e os nomes dos alunos também foram omitidos por questões de ética na pesquisa. Os participantes da pesquisa foram os que estiveram naquelas salas de aula, sem nenhum outro critério de escolha. A faixa etária, na época, era entre 10 e 13 anos de idade.

Na análise dos textos escritos pelos alunos do 8º ano, adotamos como base a observação do diálogo entre dois modos de enunciação: a fala e a escrita, ou seja, analisar a oralidade através do gênero escrito adotado. Partimos da análise deste objeto buscando nos textos possíveis aspectos/indícios gramaticais, interativos, socioculturais e não apenas marcas morfossintáticas ou lexicais, considerando-se a hipótese de que os gêneros se caracterizam pela heterogeneidade, pela constitutividade entre a linguagem oral e a escrita, e não, pela dicotomia entre elas.

A escola é localizada no centro da cidade. Funciona em prédio alugado, de dois andares, com salas amplas e arejadas. O pátio não é muito grande, mas cuidado. Há uma quadra de esportes descoberta para prática de educação física. Possui uma boa infraestrutura de apoio ao estudante: biblioteca, sala de vídeo, laboratórios de ciências e informática etc. Já os alunos têm apoio material e razoável incentivo dos pais no estudo e em outras atividades intelectuais: leitura de livros, jornais e revistas, assistência a filmes e outras. O contato com suportes textuais é bem razoável. Com relação ao corpo docente, é formado em curso superior, alguns têm pós-graduação lato sensu e poucos têm mestrado. Bimestralmente há reuniões com pais, mestres e corpo diretivo para discussão de questões relacionadas à comunidade escolar

e/ou melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Além das atividades curriculares normais, a escola se preocupa bastante com atividades pedagógicas que proporcionem o "protagonismo juvenil" e como também a interação entre comunidade escolar, sociedade e o conhecimento.

A COLETA DO *CORPUS*

Para o trabalho com a leitura e produção de gêneros textuais orais e escritos, orientamo-nos pela proposta didática de agrupamentos de gêneros, sugerida por Schneuwly e Dolz (2004). Seleccionamos os materiais das oficinas com o aval da escola e dos alunos que cederam seus textos para serem analisados.

Os textos foram produzidos no ano letivo de 2011 em turmas acompanhadas pela pesquisadora. Delas, foram escolhidas duas turmas: uma com 30 (trinta) alunos e outra com 27 (vinte e sete) alunos, perfazendo o total de 57 (cinquenta e sete) alunos do 8º ano do Ensino Fundamental na qual aplicamos atividades relacionadas à produção de textos orais e escritos diversos. Na oportunidade, trabalhamos atividades diversificadas visando a participação de todos os alunos no processo de ensino aprendizagem, priorizando a oralidade e a escrita. Pesquisamos situações corriqueiras em sala de aula em torno do uso dos gêneros; lemos e analisamos projetos afins; percebemos que os gêneros textuais seriam de total importância para desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para o uso da língua oral e escrita, e vimos que podemos conduzir importantes discussões de problemas sociais usando os gêneros debate regrado, relatório oral de experiência e peças teatrais orais e escritas.

Em relação à metodologia utilizada, realizamos, inicialmente, a apresentação de vários textos pertencentes ao gênero *peça teatral*, destacando particularidades desse gênero, como a funcionalidade, o tipo de linguagem empregado, os operadores argumentativos, dentre outras, em seguida, a produção textual.

Cabe ressaltar que, partimos do grau de conhecimento dos alunos em torno dos gêneros estudados e, a partir daí, efetuamos a escolha dos gêneros que se enquadravam no nível dessa turma, analisando ainda todas as características dos textos escolhidos. Depois de desenvolvermos certas habilidades, partimos para as atividades de produção.

Seleccionamos todo o material com o aval da escola e dos alunos em questão, que cederam seus textos para serem analisados. Pelo que nos propusemos - a análise de possíveis marcas/indícios de oralidade em produções escritas dentro de gêneros discursivos (escolares) diversos - qualquer (quaisquer) participante (s) de algum evento de letramento/oralidade/

escrita recortado para análise será/serão sujeito (s) da investigação, uma vez que eles se organizam, social e institucionalmente, com seus papéis/funções e lugares, no processo interativo social e verbal.

Dentre os gêneros trabalhados, elegemos o gênero *peça teatral* como sendo o principal gênero a ser dissecado em sala de aula, sem perder de vista outros gêneros a ele relacionado. Realizamos rodas de discussões sobre o gênero escolhido; mostramos seus objetivos, usos e funcionalidade em sociedade. Todas as atividades desenvolvidas contemplaram os diferentes componentes curriculares, oportunizando aos educandos o desenvolvimento de competências e habilidades básicas para o exercício da cidadania, como também a postura de um leitor e escritor crítico e participativo em um mundo globalizado. Percebemos uma dificuldade gritante dos alunos com relação à produção escrita e passamos a desenvolver semanalmente análise e produções desse gênero, pois os alunos demonstravam oralmente o entendimento relacionado ao texto, mas tinham dificuldade de expor suas ideias por escrito.

Uma vez por semana fomos à sala de leitura e fizemos leituras silenciosas individuais e coletivas, e ainda roteiros de análise literária. Durante o desenvolvimento das atividades, os alunos sempre participavam como também demonstravam interesse.

Realizamos círculos de leitura com reflexões e atividades de textos literários para que os alunos observassem a estrutura textual do gênero trabalhado, da oralidade e como também da escrita; eles passaram a levantar discussões quanto as semelhanças, diferenças e estrutura das modalidades trabalhadas, inserindo em suas vidas textos literários que vão do clássico ao contemporâneo, do lúdico ao dramático.

Para o trabalho de leitura e dramatização de peças teatrais escritas foram escolhidas algumas obras, dentre elas: O coração suspeito, de Ariano Suassuna; O macaco malandro, de Tatiana Belinky; Hoje tem espetáculo: No país dos prequetés, de Ana Maria Machado; As mãos de Eurídice, de Pedro Bloch; A aurora da minha vida, de Naum Alves Souza; O fingidor, de Samir Yazbek; e O fantástico mistério de Feiurinha, de Pedro Bandeira. Essas obras propuseram aos alunos motivação e gosto pelo debate e o diálogo que tanto encontramos nas peças teatrais, o que os levou a desejar produzir suas próprias peças teatrais.

A partir de tais obras, várias ações foram realizadas, a exemplo das rodas de leitura e da leitura compartilhada que possibilitaram melhoria nas relações interpessoais e respeito mútuo, como também a perda da timidez e a melhoria na sonorização das palavras, frases e textos, já que a grande maioria não tinha uma leitura audível e nem uma escrita compreensível. Sem dúvida, as peças teatrais foi o gênero textual que mais chamou a atenção dos alunos. Ao usarmos tais recursos, pudemos descobrir que tipos de leitura agradam mais, se o aluno

consegue construir significados do texto; se é capaz de perceber as intenções dos autores. Após duas leituras dos textos, conseguiram estabelecer diálogo com os textos e repassá-los para os colegas.

Assim, considerando que a pesquisa em tela é de caráter qualitativo, descritivo e etnográfico com vistas à produção de reflexões e de materiais de apoio pedagógico a professores do ensino básico dos 57 textos produzidos nas oficinas. Destes escolhemos 10 textos para analisarmos e tecermos interpretações do quanto é rico o trabalho com gêneros orais e escritos em sala de aula na medida em que promovem de fato a cidadania.

Para análise e interpretação dos dados, e por uma questão ética, a identidade dos alunos foi mantida em sigilo. Assim, serão utilizados códigos para identificação dos alunos e dos textos por eles produzidos, ao longo da análise e discussão, a saber: A1, A2, A3 e assim sucessivamente. Quanto aos textos, usamos a letra V para texto produzido, seguida de numeração indicativa da versão, conforme, V1, para versão inicial, V2 para versão intermediária e V3 para a versão final.

Apesar de não termos coletado as várias reescritas dos textos dos alunos, porque eles as fizeram em cadernos pessoais que foram devolvidos, tomamos como aporte de análise as categorias linguístico-textuais-discursivas sugeridas por Marcuschi (2010), para analisar os textos disponíveis. Cabe ressaltar que, durante a vivência da aplicação dos módulos, ficou-nos bastante nítido o uso pelos aprendizes de diversos processos de Retextualização em face do trabalho com o gênero *peça teatral*, o que confirmou a presença das categorias sugeridas pelo autor.

Foram considerados, sobretudo, marcas/indícios/aspectos gramaticais, discursivos, interativos e socioculturais com o texto oral e escrito presentes no gênero em debate. Buscamos, também, identificar e analisar os enunciados quanto ao conteúdo, à construção composicional e ao estilo, em sua relação com a construção dos gêneros e verificar a hibridização, tanto entre a oralidade e a escrita, quanto entre gêneros à luz das categorias que elegemos na análise.

As reflexões dessa pesquisa implicaram na consciência de que uma intervenção didática que contemple o uso de tal gênero na escola é salutar para se sistematizar diversos aspectos da língua, a saber, os aspectos linguísticos, semânticos, discursivos, pragmáticos etc, pois, através destes, é possível contemplar leitura, escrita, oralidade e análise linguística em sala de aula. Foi neste sentido que pensamos a nossa Proposta de Intervenção dessa investigação através de um *Caderno Pedagógico*.

A seguir passaremos a apontar como se deu a análise e discussão dos dados obtidos para o desenvolvimento das atividades relacionadas ao trabalho com o gênero textual escolhido nas modalidades da língua oral e escrita.

CAPÍTULO 4

4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Com base no arcabouço eleito para esta investigação, analisamos dez textos produzidos pelos participantes da pesquisa, à luz do que se discute sobre o contínuo entre fala e escrita nos estudos linguísticos e, ainda, nesta relação, sobre o que se debate em torno da importância dos processos de Retextualização em sala de aula, conforme Marcuschi (2010). Dadas as características essenciais do gênero textual *peça teatral*, eleita como foco de análise nesta pesquisa, os textos produzidos pelos alunos deram mostra do quanto são ricos de marcas que implicam reordenações linguísticas e discursivas para a melhoria textual, daí ser o trabalho com o processo de Retextualização importante ferramenta para as práticas de escrever.

A partir da análise, observamos que o prazer de ler e produzir gêneros diversos, em especial gêneros que conjugam o oral e o escrito, a depender é lógico de práticas reais e significativas, possibilita aos educandos sensibilidade e consciência quanto às escolhas linguísticas e discursivas e a entender o papel dessas escolhas em seu desenvolvimento como leitor e produtor de textos. As produções a seguir deixam isto claro, quando nos deparamos com produções textuais nas quais os alunos usam de bastante maestria para manter a textualidade em suas produções quando são chamados a caracterizar os personagens de suas peças.

Assim, ajudamos os alunos ora a compreenderem bem os conteúdos e prender-lhes a atenção sobre os conceitos serem relacionados com fatos do cotidiano, e ora aplicá-los em situações diversas. Tais relações estão presentes em todos os textos, como o que segue abaixo, no qual o aprendiz entende o texto como forma autêntica de externar situações e conflitos corriqueiros do espaço escolar. Pudemos perceber o quão significativo é para o aprendiz se fazer sujeito interativo das práticas linguístico-discursivas escolares, como no caso de produzir *prefácios* de peças teatrais com o intuito de apresentar e situar o leitor sobre a produção que o aguarda, o que demonstra bastante engajamento por parte dos autores, como os exemplos que seguem:

Caro leitor você vai ler um fragmento da peça teatral Discriminação Racial dos personagens João, Gabriel, Rômulo e Maria.

A peça teatral conta a história dos amigos João e Maria eles sofrem um sério problema chamado Discriminação Racial e os dois alunos Rômulo e Gabriel eles dizem coisas que magoa e entristece ambos enfrentam esse problema todos os dias e serviu de lição para todos.

Também este pequeno livro foi escrito para você que deseja aprimorar sua capacidade de interagir com as pessoas e com o mundo em um livro.

Figura 1: Texto de apresentação do gênero textual peça teatral (aluno do 8º ano)

Caro leitor este livro fala sobre um assunto muito importante as drogas. fala sobre dois jovens que entraram no mundo das drogas e acabaram se afastando de seus melhores amigos que ainda assim ficaram do lado deles e acabaram tendo eles dese pensá-lo que é o cruel mundo das drogas

Figura 2: Texto de apresentação do gênero peça teatral escrita (aluno 8º ano)

Nas figuras 1 e 2 temos amostras de textos produzidos por alunos do 8º ano no que diz respeito ao gênero textual *prefácio* ou *prólogo* que introduz a peça teatral. Podemos perceber

a tentativa de escrita do texto, mas com as dificuldades de quem ainda está se familiarizando com o gênero mesmo porque esses foram textos iniciais. Na figura 1 percebemos uma produção mais bem elaborada do que o texto da figura 2. Os textos têm uma escrita informal e uma falta de conhecimento mais profundo sobre as regularizações da língua materna. No entanto vê-se uma iniciativa na busca de escrever o gênero com sentido aos aspectos estruturais. Podemos perceber erros comuns de pontuação, ortografia, coesão e coerência, mas isso não interfere na compreensão do texto.

O texto de apresentação foi o primeiro passo para introduzir o aluno no gênero *peça teatral*, como sabemos o prólogo é a parte que dá início àquilo que conhecemos por peça teatral escrita. Os alunos sentiram dificuldades na produção do gênero visto ser um gênero misto e complexo, mas na medida em que eram desenvolvidas novas atividades, as dificuldades iniciais foram se dissipando.

Na figura a seguir, já observamos o esboço do gênero textual peça teatral escrita por um dos alunos:

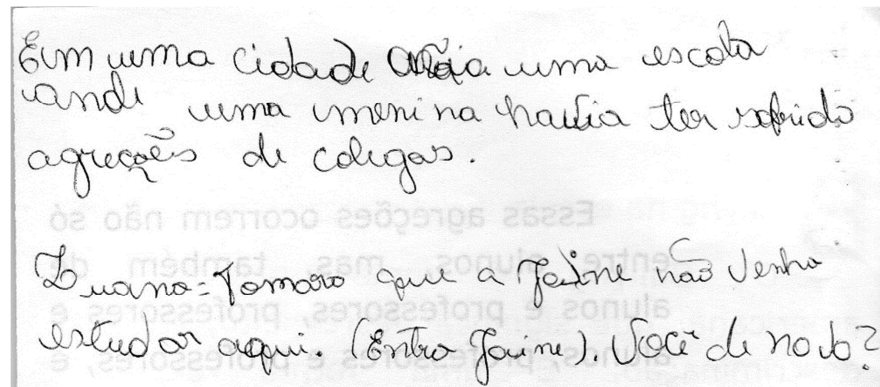


Figura 3: Texto inicial do gênero peça teatral (aluno 8º).

Nesta versão do texto, percebemos que o aluno ainda não consegue distinguir o que são as falas das personagens, o que é uma rubrica, mas, mesmo assim, percebe-se no texto as nuances do gênero. Ele inicia o texto com uma rubrica de interpretação, ao escrever “*Em uma cidade... uma escola ande uma menina havia ter sofrido agrêsões de colegas*” [...]. Observemos de maneira sutil ele consegue dar início a uma rubrica de interpretação e uma rubrica de movimento quando escreve “*entra Jaiane*”. Também percebemos alguns desvios ortográficos em algumas palavras (ande, agrêsões), a introdução da pontuação com base na intuição, dentre outros aspectos que certamente possibilitariam processos de Retextualização

quando o texto fosse reescrito com vistas à melhoria, como o caso da dificuldade do aluno no que diz respeito ao uso verbal “*havia ter sofrido*”.

Na figura quatro, podemos destacar as cenas de um ato da peça teatral que elimina as hesitações, mas ainda possuem repetições e redundâncias, além de desvios ortográficos também, o que ainda é natural para alguns alunos. Nessa fase de escolarização, o texto ainda tem muito resquícios da oralidade, daí a tarefa da Rextualização ser de extrema importância nas séries iniciais do ensino básico.

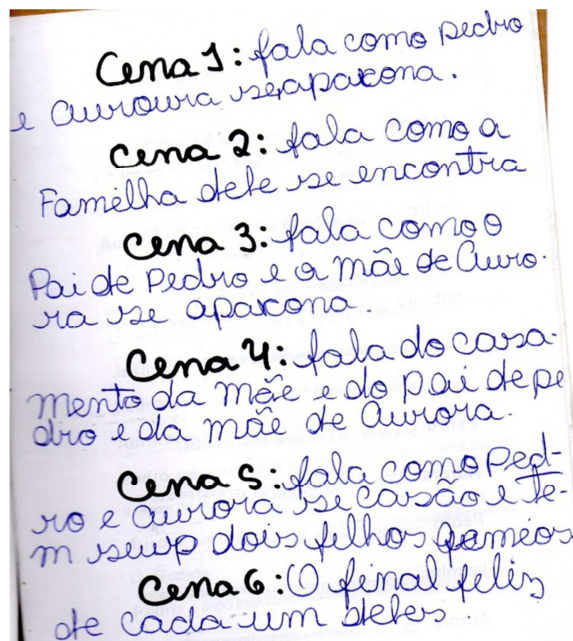


Figura 4: Produção textual do gênero peça teatral (aluno 8º ano).

No próximo texto, figura cinco, aparece o texto peça teatral com características próprias do gênero, mesmo com alguns problemas estruturais, podemos perceber importantes avanços quanto à articulação lexical, adequação da pontuação e paragrafação típicas de tal gênero. Nesta fase, na qual o professor já sistematizou o gênero em sala de aula e na qual o aluno já iniciou suas produções, é perceptível como ele já domina os conceitos sobre o que é o gênero e como esse gênero deve ser caracterizado. Certamente já utilizou diversas operações linguísticas para sanar as marcas da oralidade desnecessárias em seu texto escrito.

Personagens:

Pedro: É um fazendeiro e é Educado e cuida de um enorme fazenda da fazenda.

Aurora: É linda trabalha em uma floricultura e é muito educado.

Florencia: É irmã de Aurora e muito companheira e é linda.

Jasmim: É irmã de Aurora e de florencia e é também muito linda.

Antonio: É o pai de Pedro e é o fazendeiro mais famoso da cidade e vive e se apaixonou outra vez.

Maria:

Figura 5: Produção textual do gênero peça teatral (aluno 8º ano).

Na figura seis observamos que o A6 obteve êxito quanto à estruturação do seu texto, visto que desenvolveu as rubricas e conteúdo do gênero peça teatral. O texto demanda ainda maior atenção aos aspectos coesivos da língua, além de outros ajustes quanto à pontuação, paragrafação, dentre outros. Percebemos que oportunizar e acompanhar o aluno em suas produções textuais, sejam orais ou escritas, possibilita-lhe perceber as especificadas da escrita e da fala de modo que ele tende a ajustar seu texto ao contexto de uso. Observamos com o texto de A6 uma melhor estruturação do texto, na medida em que reordena argumentativamente as características de cada personagem.

Personagens:

Séfora: Com seus cacoetes, está precisando urgentemente de uma vaga no seu hospício. É ambiciosa e já quebrou vários vidros de relógio de pulso com o queixo.

Saulo da Broa: Marido de Séfora. Este quando começa a beber, esquece de parar. É um beberão contuma

Lourdes: Irmão de Séfora. É o mais velho da família. É ele quem cuida dos bens do velho Holanda. Não agüenta passar quinze segundos, sem coçar os testículos e cheirar

Erisbaldo: Mulher de Erisbaldo. Criatura escandalosa e exagerada. Gosta de usa trajes de destaques para chamar atenção as vezes indo ao ridículo.

Velho Holanda: Pai

Zefinha: Empregada de Séfora. Matuta do interior, mas esperta suficiente para passar uma rasteira em qualquer um dos filhos mais velho do senhor Holanda, para também ser herdeira.

Doutor: Médico da Família

Todos tem o mesmo objetivo:
Desejar a morte do velho Holanda para herdar a sua fortuna.

Figura 6: Destaque para as personagens da produção do gênero textual peça teatral (aluno 8º ano).

Na figura sete já aparece a ideia de atos e cenas “Ato I”, o que comprova que o texto passou por fases de Retextualização e aprimoramento. Temos uma estrutura mais complexa com paragrafação e pontuação adequadas, além de marcas dos usos das modalidades oral e

escrita em plena harmonia no gênero produzido, o que demonstra que o aluno já consegue perceber o contínuo entre fala e escrita em situações de Retextualização do texto oral para o texto escrito, em especial no gênero peça teatral que admite as duas realizações, a oral e a escrita. Tais relações também podem ser percebidas nas figuras oito e nove, logo abaixo:

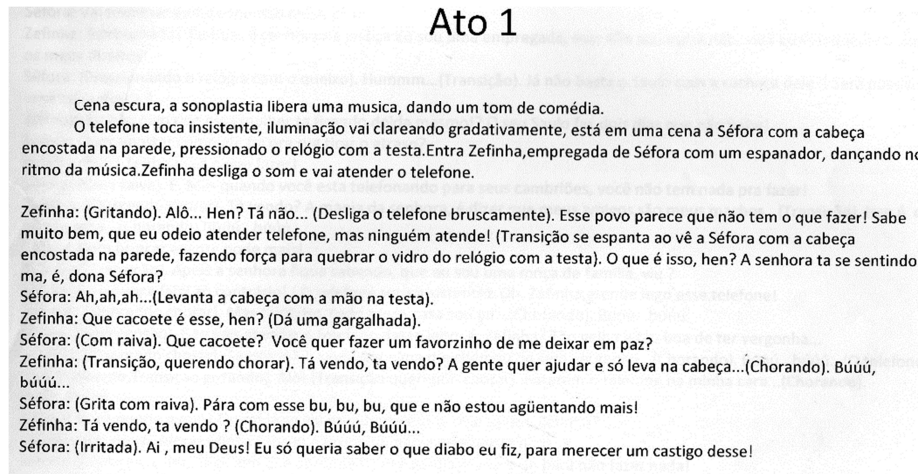


Figura 7: Produção textual do gênero peça teatral (aluno 8º ano).

não tem dinheiro, para comprar alguma coisa.

O dono da sorveteria perguntou: Como é que você sabe?

Pedro: Eu sei, ele é pobre.

O dono da sorveteria disse em alta voz: Não fale o que você não sabe! E outra coisa a sorveteria é minha, aceito que eu quiser aqui.

Figura 8: Produção textual peça teatral escrita (aluno 8º ano).

Professora(Interrompendo): Meninas! O que é que está acontecendo aqui?

Cláudia: Nada não, tia. É a Clara que tá estressada...

Clara: (Mais irritada ainda): Eu vou te mostrar quem tá estressada!

Cláudia(Se escondendo atrás da professora): Tá vendo, tia!

Professora: Clara! Calma! (Para as meninas.) Vocês pra sala. Agora!(Toca a sirene. As quatro vão saindo.)

Professora: Clara... Você fica.

Clara (Voltando): Tia, foi ela quem começou...

Professora: Eu vi tudo, Clara... Eu vou falar com a Cláudia. Mas, é sobre o Léo que eu quero falar com você.

Clara: Sobre o Léo? Quê que aconteceu com ele? Ele tá doente?

Professora: Descobrimos que o Léo... Está trabalhando como panfletista para uma empresa de lava-jato.

Clara(Estava muito preocupada com a situação porque achava que ele preferia estudar): Que ? E a escola? As aulas que ele está perdendo?

Figura 9: Produção textual do gênero peça teatral (aluno 8º ano).

Por último, na figura dez, apresentamos um recorte de uma *peça teatral* propriamente dita na qual podemos observar que o aluno já faz uso de praticamente todas as características do gênero em estudo. Com uma estrutura mais plena e completa, vemos que se intercalam as modalidades oral e escrita para que o texto seja caracterizado enquanto peça. O aluno parece já ter percebido que, neste gênero, em específico, a concisão e a coerência final do texto dependem dos ajustes entre o oral e o escrito.

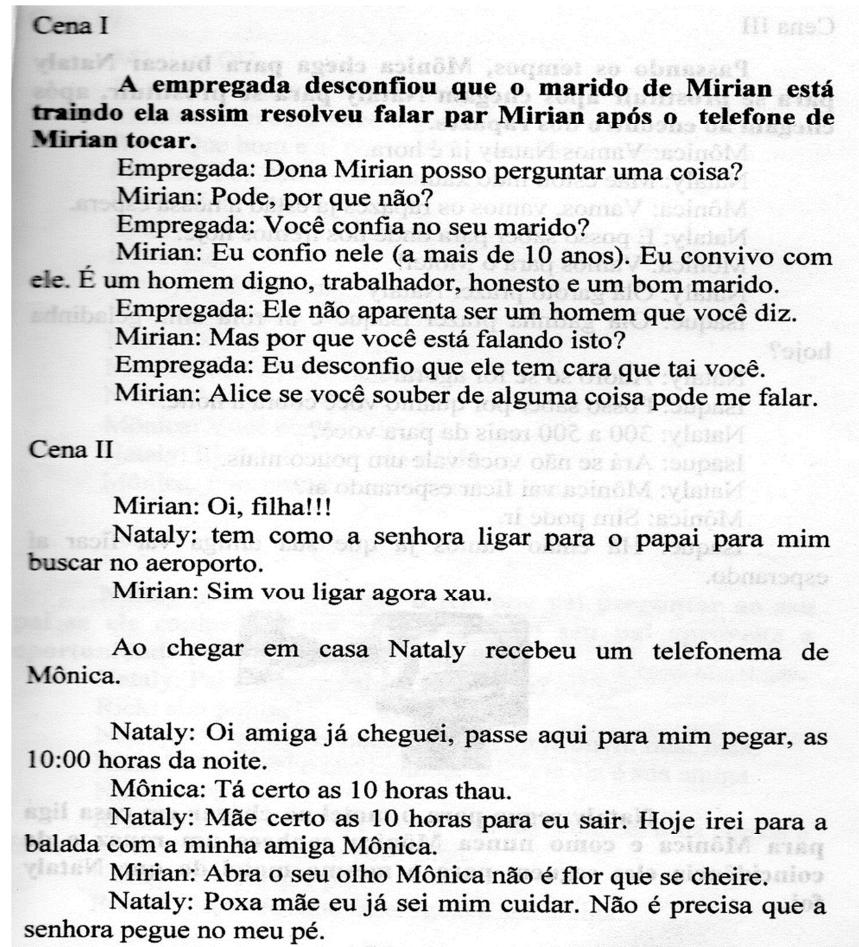


Figura 10: Produção textual do gênero peça teatral (aluno 8º ano).

Assim, os textos ora apresentados demonstram que, mesmo sendo crucial o trabalho com gêneros na escola, nem sempre atingimos o educando na sua totalidade, ficando para o professor a impressão de que o tempo destinado para a execução das atividades escolares ainda é pouco para se trabalhar idiossincrasias de cada aluno no trato da linguagem, no entanto, ainda assim, alegra-nos saber que minimamente fizemos algo de valor para alguns alunos que se aperceberam da importância da leitura e da escrita e melhoraram consideravelmente sua aprendizagem e interesse pelos gêneros textuais e uma leitura com fins de prazer e conhecimento.

Percebemos, assim, que o gênero textual *peça teatral* é de extrema importância para desenvolver, para além da percepção dos alunos, a habilidade prática para sua composição, e terreno fértil para o processo de Retextualização, tendo em vista que pode ser trabalhado nas modalidades oral e escrita. E é importante também para desenvolver nos alunos a veia artística, levando-os a ter contato consigo mesmo, com o outro, com o mundo e com os discursos veiculados coletivamente e que tem acesso desde cedo no mudo multiletrado.

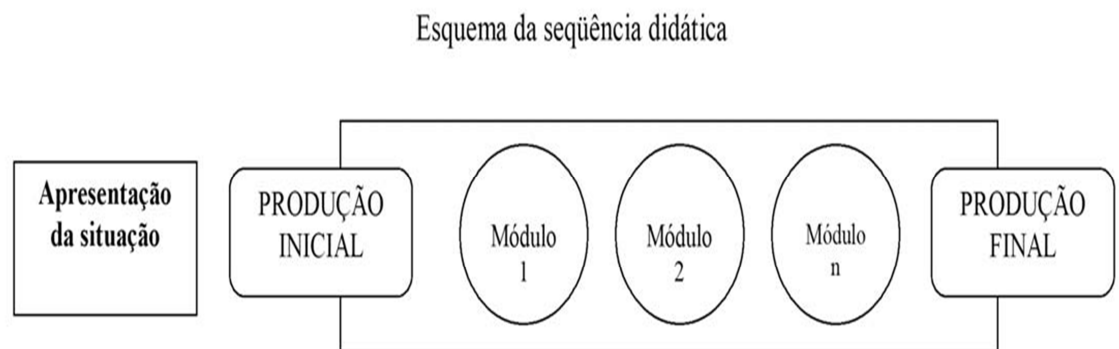
Desse modo, as atividades trabalhadas em sala de aula e que culminaram parcialmente nesta análise se implicaram o quanto é crucial desenvolver a competência linguística como forma de levá-lo ao exercício da cidadania.

CAPÍTULO 5

5.1 A metodologia da Sequência Didática

Conforme Marcuschi (2008), muitas pesquisas têm mostrado a eficiência da proposta de *sequências didáticas* no ensino de língua materna, pois elas permitem ao professor acompanhar os avanços dos alunos em relação ao domínio do gênero estudado, bem como as dificuldades que ainda permanecem.

Com base na análise qualitativa dos dados, bem como a fundamentação teórica que sustenta esta investigação, sugerimos uma proposta de intervenção didática que tem por objetivo oferecer subsídios, através de uma *sequência didática*, disponível através de um Caderno Pedagógico que se encontra no apêndice deste trabalho, para os professores trabalharem a linguagem em sala de aula, segundo a perspectiva sociointeracionista, de modo a considerar os gêneros orais e escritos enquanto ferramentas dinâmicas do dia a dia. Para Segundo Schneuwly & Dolz (2004), uma sequência didática, doravante SD, deve apresentar o seguinte esquema:



(Schneuwly & Dolz, 2004: 98)

Diagrama 4: Esquema de sequência didática, segundo Dolz e Schneuwly (2004:98).

Percebe-se, no diagrama 4, que os procedimentos envolvidos no modelo das sequências didáticas possuem quatro fases: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Segundo os autores, as SD devem:

Prepará-los [os alunos] para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes; desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo, competente e voluntário, favorecendo estratégias de autorregulação; ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas como produto de um trabalho e de uma auto elaboração (p.49).

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a apresentação da situação é o momento em que os alunos construirão uma representação do momento de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. O professor passa a explicar aos educandos qual o gênero que será trabalhado, e, conseqüentemente, qual a situação comunicativa visada, com os vários fatores intrínsecos à produção efetiva.

Segundo Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004): “momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a seqüência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma” (p. 102).

Para isso, os módulos trabalhados devem priorizar análise e elaboração de atividades para solucionar os problemas encontrados na produção inicial. São essas atividades que proporcionam aos educandos a apreensão de saberes sobre determinado gênero, que requer mais complexidade na sua elaboração. Aqui, instrumentaliza-se para possibilitar uma produção final autônoma.

Assim, com base em tais pressupostos, elaboramos uma *seqüência didática* para trabalharmos o gênero textual peça teatral oral e escrita com o público de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental com o objetivo de compreender o modo como são organizados os textos teatrais e sua função social, usando a língua de acordo com a situação em foco, utilizando os conhecimentos linguísticos adequados ao contexto, considerando as vivências da pesquisadora com tal gênero em uma turma da mesma série.

As oficinas de produção textual e as diferenças entre rascunhos e texto final revelam a preocupação com a escrita de algumas palavras sobre as quais tinha dúvida em relação à ortografia. Sobre o percurso de deste processo Schneuwly e Dolz (2011, p. 94-95) esclarecem:

Na atividade de escrita o processo de produção e o produto final são, normalmente separados [...]. Dito de outra forma, o escritor pode considerar seu texto como um objeto a ser trabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado até o momento que o dá ao seu destinatário. O texto permanece provisório até quando do estiver submetido a este trabalho de reescrito processo.

Goulart (1995, p. 189-190) de quem se pode extrair, em termos teóricos, a afirmação de que:

[...] antes e depois da intervenção didática realizada, foi possível confirmar a suposição de que a exposição oral é um gênero que os alunos não dominam, porque é um gênero vinculado às instâncias públicas de produção de linguagem e, por esse motivo, deve ser ensinado por meio de estratégias didáticas, e o seminário como sendo uma atividade escolar estruturada basicamente por esse gênero que também deve ser objeto de ensino.

Por isso, apresentamos aqui uma proposta de sequência didática a ser trabalhada com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, com intuito de desenvolver competências e habilidades de Retextualização da língua falada e da língua escrita, tendo como base textos do gênero textual *peça teatral*. Para tanto, apresentaremos um modelo desse gênero e estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas com vistas ao letramento escolar, na perspectiva de desenvolver competências linguístico-textual-discursivas e cognitivas essenciais para o trabalho com os gêneros textuais. Nos quadros a seguir, podemos encontrar os passos que compõem a sequência didática *Retextualizando para a vida*, que se encontra, na íntegra, ao final desta pesquisa.

| APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO INTRODUÇÃO AO GÊNERO – MÃOS À OBRA | | |
|--|---|---|
| OBJETIVOS | ATIVIDADES | MATERIAIS |
| <p>Aguçar no educando o gosto pela arte dramática.</p> <p>Conhecer e estrutura e função social do gênero textual peça teatral.</p> <p>Trabalhar leitura dramatizada e prática do gênero peça teatral.</p> <p>Proporcionar ao aluno de língua materna conhecimentos prévios sobre o gênero peça teatral, a leitura e compreensão do texto peça teatral e construção de um roteiro para peça teatral.</p> <p>Produzir um roteiro colaborativo para teatro.</p> | <p>Compartilhar com os alunos as atividades que serão realizadas durante as aulas acerca do gênero peça teatral.</p> <p>Disponibilizar textos diversos sobre gênero peça teatral.</p> <p>Explorar o que é teatro através de questionamentos.</p> <p>Registrar no quadro negro e nos cadernos dos alunos os questionamentos feitos.</p> <p>Promover rodas de leitura e de debate.</p> <p>Priorizar o trabalho em grupo visando proporcionar o contato com outros alunos.</p> <p>Propiciar o contato com peças teatrais clássicas.</p> <p>Desenvolver a oralidade, a leitura e a escrita através dos textos diversos sobre o gênero textual peça teatral.</p> | <p>Textos diversos sobre peça teatral.</p> <p>Peças teatrais.</p> <p>Apresentação da peça teatral no espaço da escola (auditório, quadra, pátio, sala de aula).</p> |

Quadro 7: Apresentação da Situação da Sequência Didática.

| PRODUÇÃO INICIAL CONHECENDO PARA APRENDER | | |
|--|---|---|
| OBJETIVOS | ATIVIDADES | MATERIAIS |
| <p>Identificar os conhecimentos prévios sobre o gênero peça teatral.</p> | <p>Elaborar atividades de leitura, oralidade e escrita.</p> <p>Uso de variados textos com</p> | <p>Textos diversos.</p> <p>Textos do gênero peça teatral.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>Produzir diálogos para construção do gênero peça teatral.</p> <p>Produzir o gênero peça teatral escrita.</p> <p>Analisar o texto escrito individual e em grupo.</p> | <p>diálogos e narrativas.</p> <p>Ler textos do gênero peça teatral.</p> <p>Transformar um texto oral em texto escrito.</p> <p>Produzir individualmente e/ou coletivamente o gênero peça teatral.</p> | |
|--|--|--|

Quadro 8: Produção Inicial da Sequência Didática.

| MÓDULOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA VIVA TEATRO | | | |
|---|---|-------------|----------------------|
| MÓDULOS | OBJETIVOS | DURAÇÃO | EIXO TRABALHADO |
| Módulo 1. Dando os primeiros passos. | Apresentar aos educandos a importância da leitura do gênero textual <i>roteiro</i> para teatro as condições de produção e conteúdos temáticos, identificando a situação comunicativa em uso no determinado contexto apresentado no gênero e como também, o trabalho com os aspectos contextuais, sócio-discursivos e formais do gênero. | Uma semana | Leitura |
| Módulo 2. Lendo e aprendendo | Exercitar a leitura dramática para o desenvolvimento das diversas situações comunicativas, levando em consideração a busca do conhecimento do gênero através da leitura individual, compartilhada e em grupo na busca da adequação da linguagem (oral e/ou escrita) ao gênero, levando em consideração os recursos expressivos da oralidade e da escrita. | Uma semana. | Oralidade e Leitura |
| Módulo 3: Primeiro passo para o teatro. | Produzir e escrever o gênero peça teatral e criar um texto autoral colaborativo, e, assim, possibilitar a sistematização do conteúdo presente no gênero, objetivando a unidade textual, discursiva e linguística do gênero. Observando a ordem temática do gênero e os elementos da narrativa presentes. | Uma semana. | Oralidade e Leitura. |
| Módulo 4: Cheios de gás: Vivenciando o gênero I. | Produzir e escrever o gênero peça teatral, levando em consideração a relação entre fala e escrita nas perspectivas formal e informal, padrão e não padrão, analisando as | Uma semana. | Oralidade e leitura |

| | | | |
|--|---|-------------|---|
| | operações linguísticas presentes e ausentes no gênero para as devidas formulações e reformulações estruturais. | | |
| Módulo 5: cheios de gás - Vivenciando o gênero II. | Vivenciar o gênero peça teatral de forma a adquirir as condições de produção textual do gênero, reconhecendo a função social do gênero na perspectiva do Letramento. | Uma semana. | Leitura |
| Módulo 6: Cheios de gás - Vivenciando o gênero III. | Vivenciar o gênero para elaboração de roteiro de produção textual coletiva e individual na perspectiva da Retextualização. | Uma semana. | Leitura, Produção textual e Análise Linguística |
| Módulo 7: Fazendo e refazendo I. | Explorar o gênero peça teatral através do reconhecimento dos elementos do gênero, sem esquecer os recursos expressivos da oralidade e da escrita na busca de uma produção textual embasada no Letramento e Retextualização. | Uma semana. | Retextualização |
| Módulo 8: Fazendo e refazendo II. | Reconhecer o gênero peça teatral através dos elementos e características do gênero na busca de uma produção textual embasada no Letramento e Retextualização. | Uma semana. | Retextualização |

Quadro 9: Módulos da Sequência Didática.

| PRODUÇÃO FINAL HOJE TEM ESPETÁCULO | | |
|---|--|--|
| OBJETIVOS | ATIVIDADES | MATERIAIS |
| Verificar os conhecimentos adquiridos pelos alunos durante a sequência didática. Produzir um texto final do gênero textual peça teatral para a culminância das atividades. Reler e aprimorar a produção do texto do gênero peça teatral. Reescrever o texto individual. Publicar o texto produzido. | Pesquisar para levantamento de dados. Recolher os acervos de textos do gênero para identificação dos elementos composicionais, estruturais e linguísticos do gênero. Orientar para melhor produção do texto final. Revisar a produção final. Editorar a atividade final. | Atividade escrita e impressa para a produção final do gênero peça teatral escrita. |

Quadro 10: Produção Final da Sequência Didática.

De modo geral, nossa proposta teve, através do uso do gênero peça teatral, como objetivo a montagem de uma sequência didática com atividades para o trabalho com as

categorias linguísticas-textuais-discursivas que promovem o desenvolvimento de competências e habilidades da língua oral e escrita nos alunos de 8º ano do Ensino Fundamental, levando em consideração a importância dos processos de Retextualização em sala de aula, como forma de promover o letramento escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação nos possibilitou uma reflexão sobre as modalidades oral e escrita da língua, seus usos e funcionalidades, o que nos levou a um novo olhar sobre nossa prática pedagógica, permitindo um trabalho mais organizado dos textos orais e escritos. Aprendemos que os saberes da língua materna devem ser compartilhados nas suas mais diversas modalidades para permitir ao educando aprender os usos da Língua Portuguesa nos seus aspectos mais formais e informais.

Propusemo-nos um trabalho pautado em teorias que proovessem o trabalho entre o oral e o escrito, como forma de promover o letramento, através do trabalho com um gênero que é, sem sombra de dúvida, um achado entre oral e escrito, visto ser um gênero misto e híbrido. Partimos da contribuição grandiosa de Marcuschi (2001, 2005 e 2010), para o desenvolvimento de nossa pesquisa ao fazer menção sobre o *continuum dialético* tão abordado em sua obra *Da Fala para a escrita* (2010) que nos inspirou a desenvolver uma sequência didática a ser aplicada em turmas do 8º ano do Ensino Fundamental.

Assim, concordamos com Scheneuwly (2004) que um dos instrumentos imprescindíveis a uma formação discente eficaz na sociedade atual seria a reflexão da escola sobre os usos da língua oral e da língua escrita nas variadas situações comunicativas que promovam, de maneira direta e indireta, o desenvolvimento das competências e habilidades dos educandos.

No nosso caso, com o gênero textual *peça teatral*, trabalhado em uma situação real de ensino. Abrimos novos horizontes, pois através dos textos dos alunos, foi possível perceber importantes fenômenos da língua que carecem de atenção no dia a dia escolar, focamos nosso olhar na evolução da escrita dos aprendizes e no uso de operações de Retextualização para a melhoria dos seus textos. Pudemos perceber que foi alcançado o objetivo principal desta investigação que foi promover discussões em torno dos usos orais e escritos do aluno no mundo como forma de inserí-lo mundo letrado. Assim, pudemos elaborar uma proposta didática para o professor de língua materna trabalhar a oralidade, a leitura, a produção textual e incentivar futuras reflexões sobre as categorias de análise da língua (linguística-textual-discursiva), fruto da nossa vivência em sala de aula.

Assim, para que a educação possa ser antes de tudo inclusiva em todos os sentidos, seja no aspecto social, linguístico ou econômico é necessário que o professor promova em suas aulas situações nas quais o aluno possa fazer uso e aplicar saberes da oralidade e da escrita já constituídos por ele em sociedade e que implicam situar-se em relações aos outros.

Tais saberes, sem dúvida, são determinantes para o desenvolvimento de práticas efetivas em sala de aula, sobretudo, como gêneros orais e escritos. Tal ideia ficou latente quando apresentamos aos alunos colaboradores desta investigação propostas dinâmicas e reais de produção do gênero textual peça teatral.

Em cada texto produzido pelos alunos, a partir das oficinas direcionadas para o conhecimento, entendimento, produção, transformação e retextualização do gênero *peça teatral*, com base, pois, nas especificidades dos textos produzidos, as ações foram se consolidando de acordo com as particularidades de cada turma, na tentativa de atingir os objetivos buscados, procuramos sempre relacionar conteúdos dados com a perspectiva de uma língua oral e escrita atravessada por práticas configuradas através do gênero textual peça teatral.

Neste contexto, percebemos que ler, entender, opinar, compartilhar são ações que formam alunos pensantes e participativos, ajudando-os a desenvolver um tema, uma ação crítica, respeitosa e construtiva, possibilitando-os serem cidadãos letrados, conscientes e reflexivos.

Observamos que o prazer de ler e escrever foi consideravelmente ativado através das atividades propostas para os sujeitos aprendizes, propiciando ao educando motivação e desejo pela oralidade e pela escrita e, como também, a capacidade de utilizar-se da comunicação oral e escrita em diversas situações de uso, além do aumento da capacidade de interpretação de textos através da ampliação do repertório pessoal que, com a prática, possibilitam o desenvolvimento de habilidades inerentes a um cidadão proativo em uma sociedade em constante mudança.

Por tudo isso, defendemos um ensino pautado na oralidade e na escrita, trabalhadas conjuntamente e desfragmentadas, sob uma perspectiva do letramento, visto que somos seres sociais e necessitamos nos comunicar. Fundamentamos nossa pesquisa na teoria dos gêneros e acreditamos firmemente que sem os gêneros textuais não há como ter um processo de ensino-aprendizagem pleno e capaz de produzir alunos eficientes e capazes, com as habilidades e competências similares a exigida pelas diretrizes do ensino (PCN 1997, 1998).

Ao término dessa dissertação chegamos à conclusão de que a língua oral e a língua escrita são de fato essenciais para um processo de ensino-aprendizagem eficaz e, nesse sentido, as sequências didáticas corroboram para o desenvolvimento das habilidades e competências não só do gênero textual trabalhado aqui, mas como também qualquer outro gênero e, principalmente, para o domínio da língua materna seja ela oral ou escrita.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E. M.; ROJO, R.H.R. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: Encontro & Interação**. 8 ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- _____. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BAGNO, Marcos, STUBBS, Michael, GAGNÉ, Gilles, **Língua materna: letramento, variação e ensino**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- _____. **Língua, linguagem e linguística: pondo os pingos nos ii**. 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BAJARD, Élie. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2014.
- BANDEIRA, Pedro. **O fantástico mistério de feiurinha**. Coleção literatura em minha casa v. 5, 1 ed. - São Paulo: FTD, 2001.
- BELINKY, Tatiana. **O macaco malandro**. Coordenação editorial Mariststela Petrili de Almeida Leite, Pascoal Soto. Coleção literatura em minha casa; v. 5 – São Paulo: Moderna, 2001.
- BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento**. São Paulo: Cortez, 2013.
- BLOCH, Pedro **As mãos de Eurídice**. Ilustrações de Lúcia Brandão. Coleção literatura em minha casa; v. 4, 1 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. SEF-MEC. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. 3 ed. – Brasília: A Secretaria, 2001.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.** Secretaria de educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.** Secretaria de educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF 1998.

BORTONI-RICARDO, S M. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: 6ed. Parábola Editorial, 2004.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione, 1993.

CALKINS, Lucy MacCormick. **A arte de ensinar e escrever: o desenvolvimento do discurso escrito.** Tradução de Deise Batista – Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CASTILHO, Ataliba de. **A língua falada no ensino de português.** São Paulo: Contexto, 1998.

_____. **Gramática do Português falado.** 3 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

CHERRY, Colin. **A comunicação humana: uma recapitulação, uma vista de conjunto e uma crítica.** Tradução de José Paulo Paes. 2 ed. São Paulo: Cultrix, ed. Da Universidade de São Paulo, 1974.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão.** 15 ed., São Paulo: Ática, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** Campinas, SP: Papirus, 1989.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia. (Org.). **O que há por trás do espelho?** Belo Horizonte FALE/UFMG, 2012.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros e Progressão em Expressão Oral e Escrita: Elementos para Reflexões sobre uma Experiência Suíça (francófona). Gêneros Oraís e Escritos na Escola.** Tradução e organização de R. Rojo e G. L. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. P.49,82.

_____. *Apud* MARCUSHI, Luiz Antônio. **Produção textual, Análise de Gêneros e compreensão**. 3ªEd. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, 211.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. – Porto Alegre, 2002.

DORETTO, Shirlei Aparecida & BELOTI Adriana. **Concepções de linguagem e conceitos correlatos: A influência no trato da língua e da linguagem**. Revista Encontros de Vista, 8ª ed., 2011. p. 89-103. ISSN1983-828X.

DUARTE, Vânia Maria Do Nascimento. "**Exemplos de gêneros orais e escritos**"; *Brasil Escola*. Disponível em <http://brasilecola.uol.com.br/redacao/exemplos-generos-orais-escritos.htm>. Acesso em 25 de fevereiro de 2016.

ELIAS, Vanda Maria. (Org.) **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2001.

FÁVERO, Leonor Lopes, **ANDRADE**, Maria Lúcia C. V. O., **AQUINO**, Zilda G. O., **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRA, Taís. **A escola no teatro e o teatro na escola**. 2ª ed. – Porto Alegre: Mediação, 2010.

FLÔRES, Onici, SILVA, Mozara. **Da oralidade à escrita: uma busca da mediação multicultural e plurilinguística**. 1 ed. Canoas: Editora da ULBRA, 2005.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. P. 165.

GRANERO, Vic Vieira. **Como usar o teatro na sala de aula**. – São Paulo: Contexto, 2011.

_____. *Apud* PASSARELLI, L.M.G. **Ensino e Correção na Produção de Textos Escolares**. 1. Ed. São Paulo: Telos, 2012. P. 41

_____. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula; leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.

_____. **Da redação à produção de textos.** In: GERALDI, J. W. & CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos de alunos.* São Paulo: Cortez, v. 1, 1997b.

_____. Et AL. **O texto na Sala de Aula.** 1ª Ed. São Paulo: Anglo, 2012, P. 110.

HALLIDAY, M. A. K, MCINTOSH, Peter (1974). **As ciências linguísticas e o ensino de línguas.** Adaptação da professora Nadja da Costa Ribeiro, Petrópolis: Vozes, 1974, pp. 257-81.

HAYES, J.; FLOWER, L. apud FERNBACH, M. A. **Escrita e Interação. Aquisição da Linguagem: Uma Abordagem Psicolinguística/** Alessandra Del Ré [org]. São Paulo: Contexto. 2006, p.137.

HILGERT, José Gaston. **A Oralidade em textos escritos:** reflexões à luz de uma teoria de texto. Vol. 9, n. 3 – p. 171-179.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** 5. ed. - São Paulo: Ática, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 5 ed. - Campinas: Pontes, 1997.

KLEIN, Ligia Regina. **Proposta Metodológica de Língua Portuguesa.** Mato Grosso do Sul: Secretaria de Estado de Educação, 2000. (Série Fundamentos Políticos Pedagógicos).

KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS. Maria Vanda, **Ler e Escrever:** Estratégias de produção textual. 2 ed. – São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 1998.

_____. **Ler e Compreender:** Os sentidos do texto. 3 ed. – São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

JR. Celso Ferrarezi, CARVALHO. Robson Santos **de. Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer,** - 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

JR. Joaquim Mattoso Camara, **Manual de expressão oral e escrita,** 29ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LEAL, Telma Ferraz, GOIS, Siane, **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra/Luzzato, 1996.

LOPES, Harry Vieira et al. **Língua portuguesa**. São Paulo: Editora do Brasil, 2004.

_____. **Além Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna** Linguagem & Ensino, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul. /dez. 20.

MACIEL, Débora Amorim G. Costa. **Oralidade e ensino: saberes necessários à prática docente**. Recife: EDUPE, Editora Universidade de Pernambuco, 2013.

MACHADO, Ana Maria. **Hoje tem espetáculo: no país dos prequetés**. Ilustrações de Gerson Conforti. Coleção literatura em minha casa; v. 5, - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. **Concepções de oralidade: A teoria nos PCN e PNLD e a prática nos livros didáticos**: Disponível em. Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Ano 06 n.13 - 2º Semestre de 2010 - ISSN 1807-5193.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”**. In: Dionísio, A. P. Bezerra, M. A. O livro didático de português. Rio de Janeiro, Lucerna: 2001.

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Orgs. **Gêneros textuais e ensino**. 3 ed. - Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARKO, Leslie. **Teatro em sala de aula: Um novo olhar que toca e transforma**. Revista Memento. Revista do Mestrado em Letras Linguagem, Discurso e Cultura - UNINCOR ISSN 1807-9717. São Paulo, V. 2, n. 2, ago. p. 38-48, dez. 2011.

MATTA, Sozângela Schemim da, **Português – Linguagem e interação**. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro Ltda. 2009.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/aluno**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MILANEZ, Wânia. **Pedagogia do oral: Condições e perspectivas para sua aplicação no português**. Campinas: Sama, 1993.

OLIVEIRA, Rose Maria de Oliveira. **DANTAS, Wallace. Interfaces entre a escrita e a oralidade nas aulas de língua materna: uma experiência com alunos no Ensino Fundamental**. Vol. 1 UFCG.

PASSARELLI, Lilian Maria Ghiuro. **Estudo e correção na produção de textos escolares**. 1ª ed. – São Paulo: Telos, 2012.

PEIXOTO, Fernando. **Brecht, Vida e Obra**. São Paulo, Editora Paz e Terra. 1974.

_____. **O que é teatro**. 4ª reimpressão, São Paulo: Brasiliense, 2005.

PERFEITO, A. M. OHUSCHI, M. C. G.; BORGES, C. A. G. **Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa**. In: *Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa (Formação de professores EAD 18)*, v. 1., ed. 1. - Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-75.

_____. ANGELO, C. M. P. **Conceitos de leitura**. In: MENEGASSI, R. J. (Org). *Leitura e ensino*. Maringá: Eduem, 2005. p. 15-40.

PRETI, Dino. **A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: a língua e as transformações sociais**. In: _____ (Org.). *O Discurso Oral Culto*. 3 ed. - São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.

_____. **Estudos de língua oral e escrita**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

PORTO, Márcia. **Mundo das ideias: um diálogo entre os gêneros textuais**. - Curitiba: Aymarã, 2009.

RAMOS, Jânia M., **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RIBEIRO, Alexandre. “**Ser ou não ser?! Que questão!:** linguagens”. IN: RAJAGOPALAN, K (org). Políticas em linguagem – perspectivas identitárias. São Paulo: Mackerzie, 2006. P. 81-106.

ROJO, R. **Modos de transposição dos PCN’s às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos**. In: ROJO, R. (Org.). A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN’s. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. p. 27-38.

_____. MOURA, Eduardo, **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **Gêneros do discurso e gêneros textuais:** questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (Org.). Gêneros: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184- 207.

SILVA, L. L. M. da et al. **O ensino de língua portuguesa no primeiro grau**. 2. ed. - São Paulo: Atual.

SILVA, Alexandre Cezar de. **A relação da língua falada e escrita sob o olhar dos pcns**. Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Ano 06 n.13 - 2º Semestre de 2010 - ISSN 1807-5193.

SOARES, Magda, **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. 9ª reimpressão. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 8ª ed. – São Paulo: Editora Ática. 1991.

SOUZA, Naum Alves de. **A aurora da minha vida**. Ilustrações: Lollo; Apresentação e organização: Heloisa Prieto. Coleção literatura em minha casa; v. 4, 5 ed. – São Paulo: Salamandra, 2003.

STREET, B. V., 1984, In: SIGNORINI, Inês (Org.) **investigando a relação oral/escrito**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p.99.

SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. New York: Cambridge University Press, 1990.

SUASSUNA Ariano. **O casamento suspeito**. Ilustrações: Zélia Suassuna; 6 ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

TRAVAGRIA, Luiz Carlos, **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14 ed. - São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1997.

URBANO, Hudinilson. **Variedades de planejamento no texto falado e no escrito**. In: PRETI, Dino (org.). *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas, 1999, p. 131-152.

YAZBEK, Samir. **O fingidor**. Coleção literatura em minha casa; v. 4, 1 ed. - São Paulo: Ática, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A - CADERNO PEDAGÓGICO

RETEXTUALIZANDO PARA A VIDA

ELIANA FERREIRA DOS SANTOS



CADERNO PEDAGÓGICO





PARA INÍCIO DE CONVERSA!

Bem-vindos (as) ao teatro!

Caros (as) Professores e Professoras!

Este Caderno Pedagógico surgiu da necessidade de aprofundamento de reflexões e de práticas metodológicas eficazes, essenciais para o processo de ensino/aprendizagem de Língua Materna. Assim, o objetivo principal é refletir sobre o trabalho em sala de aula com a oralidade e a escrita de forma integrada, num contínuo dialético.

Este material é direcionado aos professores de língua portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, de forma particular aos professores do 8º ano e que se interessam pelo gênero textual peça teatral.

Com esta ação, buscamos estimular uma prática pedagógica que implique na compreensão, análise e interpretação de atividades relacionadas à oralidade e à escrita pautadas no aluno, para que o mesmo possa adquirir seu papel social nas diversas situações comunicativas, através de exercícios de Retextualização, Letramento e do conhecimento das características e da estrutura do gênero textual peça teatral.

Esperamos que este Caderno Pedagógico auxilie na reflexão sobre o processo de aquisição da língua materna, que possamos reconhecer em nossos alunos, cidadãos eficientes, apostando que existem possibilidades para uma educação transformadora. Assim, acreditamos que este material será indispensável para a obtenção de excelentes resultados em sala de aula. Aguardamos que tanto você como seus alunos se entusiasmem pelo gênero.

Desejamos que tirem o máximo de proveito deste Caderno Pedagógico!





SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 88 |
| CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO AO GÊNERO..... | 91 |
| 1. 1 Mãos à obra | 91 |
| CAPÍTULO 2: DANDO OS PRIMEIROS PASSOS..... | 98 |
| 2.1. Conhecendo para aprender | 98 |
| CAPÍTULO 3. VIVA O TEATRO | 101 |
| 3.1 Módulos 1. Dando os primeiros passos..... | 104 |
| 3.2 Módulos 2. Lendo e aprendendo | 110 |
| 3.3 Módulos 3. Primeiro passo para o teatro..... | 118 |
| 3.4 Módulos 4. Cheios de gás – parte I | 123 |
| 3.5 Módulos 5. Cheios de gás – parte II | 134 |
| 3.6 Módulos 6. Cheios de gás – parte III | 141 |
| 3.7 Módulos 7. Fazendo e refazendo I | 152 |
| 3.8 Módulos 8. Fazendo e refazendo II | 162 |
| CAPÍTULO 4. HOJE TEM ESPETÁCULO..... | 168 |
| 4.1 Produção final..... | 168 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 173 |
| REFERÊNCIAS..... | 176 |

INTRODUÇÃO

Este é um Caderno Pedagógico voltado para o trabalho com a oralidade e a escrita. Concordamos com Thomas (2005, p.3-4), quando relata que, em culturas antigas letradas, a oralidade precedia a escrita. Concordamos também com os PCN (1997, p. 24) ao esclarecerem que nas culturas contemporâneas (enquanto sistema e tecnologia elaborada no contexto social e escolar), a fala também precede a escrita.

Assim, a escola precisa ensinar o aluno a usar a linguagem oral e a linguagem escrita, em situações comunicativas diversas que possibilitem uma educação pautada numa interação entre o oral e escrito, realizando ações pedagógicas com atividades que tenham algum sentido para a vida.

Nesse sentido, formulamos um Caderno Pedagógico com ênfase na interação da oralidade e da escrita, para o trabalho de língua materna em sala de aula na perspectiva do gênero textual. O gênero escolhido trata-se da *peça teatral*, por ser um gênero misto que possibilita a interação pretendida entre a oralidade e a escrita, e por viabilizar variadas situações de conhecimento em sala de aula, apresentando como característica principal a integração aluno-gênero-teatro ao prover habilidades e competências linguísticas-textuais-discursivas, cognitivas e sociais

Assim, infere-se que o trabalho com os gêneros contribui para o ensino da escrita, como também para o desempenho da oralidade em sala de aula. Quando dominam os gêneros mais correntes na vida cotidiana, os alunos são capazes de perceber o jogo que, frequentemente, se faz por meio de manobras discursivas que caracteriza determinado texto como tal. E, conforme Marcuschi (2010), o trabalho com os gêneros textuais é uma das formas de atender a proposta oficial dos PCN, além de dar a oportunidade de observar tanto a oralidade quanto a escrita em seus usos mais autênticos, sem estar limitado aos gêneros que só são encontrados no ambiente escolar.

Nesse sentido, propomo-nos a preparar um material que atenda às necessidades dos professores de Língua Portuguesa com atividades significativas e relevantes, na busca de estabelecer um diálogo entre a autora do material com os professores que atuam na área a fim de despertar o interesse pelo gênero peça teatral.

Para tanto, nós, educadores de Língua Portuguesa, precisamos trabalhar pedagogicamente com as particularidades da língua materna utilizando-se do contexto social e

cultural em que o educando está inserido, para que ocorram os conhecimentos linguísticos, históricos, políticos, sociais e de mundo.

Assim, temos como objetivo principal refletir sobre as relações entre oralidade e escrita no âmbito da produção textual em sala de aula, com vistas à elaboração de material de suporte da língua materna, propondo-nos a analisar um modelo de estratégia pedagógica, a partir da linguagem oral e escrita, que permite avaliar o preparo comunicativo-interacional de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

Para isso, procedimentos como estes realizados ao longo do processo ensino-aprendizagem, tendem a contribuir para que os educandos se tornem sujeitos proficientes, não reprodutores e/ou apenas decodificadores de códigos linguísticos, mas capacitados a reconstruir o significado do texto e da sua aplicação nas diversas situações de uso da língua.

As atividades aqui elencadas podem ser trabalhadas em oito (8) semanas o equivalente a um bimestre. Este material foi dividido em cinco capítulos que se interligam na ideia do trabalho com oralidade e escrita. No capítulo um, temos a apresentação da situação; no capítulo dois, a produção inicial; no capítulo três, os módulos; no quatro a produção final; depois as considerações finais e as referências.

No capítulo um, a apresentação da situação ou situação inicial exhibe a proposta a ser trabalhada em todo Caderno Pedagógico; no capítulo dois, temos a produção inicial e através dela procuramos possibilitar ao aluno conhecer o gênero e produzi-lo; no capítulo três, estão os módulos que são divididos em oito nos quais apresentamos as atividades de compreensão, interpretação e análise do gênero; no capítulo quatro, temos a produção final e lá reiteramos atividades de reconhecimento do gênero e finalização do Caderno Pedagógico.

Considerando as situações do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula, buscamos através deste Caderno Pedagógico intensificar as atividades relacionadas ao ler, escrever, interpretar e produzir textos orais e escritos. Sendo os gêneros da fala e da escrita, recursos essenciais para o exercício eficiente da cidadania e da inclusão social.

Concordamos com Dolz e Schneuwly (2004, p. 82) quando afirmam que em:

Múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático. Criar contextos de produção, precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos se apropriarem das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

Assim, a autora deste caderno preocupa-se em aplicar atividades que possam garantir o desenvolvimento de habilidades e competências ao educando que possibilitem: a produção de textos do gênero trabalhado, a participação em sociedade como cidadão letrado, a capacidade de atribuir sentidos e de ampliar a sua competência comunicativa. Assim, o objetivo primordial é desenvolver um modelo metodológico eficaz, incentivando o contato do aluno com o gênero escolhido e aguçando o gosto do mesmo pela arte dramática, leitura, encenação e produção de textos de autoria.

Por fim, esperamos, através deste Caderno Pedagógico, despertar nos professores a percepção de que o domínio da oralidade e da escrita são fundamentais para a participação efetiva do aluno numa sociedade letrada, pois, por meio dele o educando se comunica, tem acesso a informações, se expressa, defende pontos de vista, divide e constrói visões de mundo, produzindo novos conhecimentos; nessa perspectiva, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos os saberes necessários para as diversas práticas comunicativas, para a aquisição da identidade como ser social.

CAPÍTULO **1**



1. 1 MÃOS À OBRA

INTRODUÇÃO AO GÊNERO

Professor (a), este capítulo é uma introdução ao gênero peça teatral e traz a primeira parte da sequência didática, a apresentação da situação. Os objetivos desta seção são aguçar no educando o gosto pela arte dramática, conhecer a estrutura e função social do gênero textual peça teatral. Para tanto, propomos a exploração dos conhecimentos prévios sobre o gênero peça teatral, o registro no quadro negro e nos cadernos dos alunos dos questionamentos feitos, a leitura e a compreensão do texto peça teatral, a construção de um roteiro para peça teatral e a produção de um roteiro colaborativo para teatro. Com vistas ao aprofundamento dessa abordagem, este capítulo disponibiliza textos diversos sobre gênero peça teatral, explora o que é teatro através de questionamentos, promove rodas de leitura e de debate, prioriza o trabalho em grupo visando proporcionar o contato com outros alunos.

A peça teatral é um gênero misto que possibilita variadas situações sociocomunicativas em sala de aula, tem como característica principal a integração aluno-gênero-teatro, provendo habilidades e competências linguísticas-textuais-discursivas, cognitivas e sociais. Colegas educadores e educadoras, mãos à obra e tenham certeza o gênero aqui trabalhado é rico e produtivo.

Nessa primeira atividade vamos saber quais são os conhecimentos prévios dos alunos sobre o que é teatro. Professor (a), permita que os alunos o questionem sobre a sua opinião a respeito do que é teatro. Explique-os o que sabe a respeito e converse com eles sobre suas impressões do tema. Escreva no quadro negro o nome: TEATRO e faça os seguintes questionamentos aos educandos:



Atividades 1

- A). Já ouviu algo sobre teatro?
- b). Já leu algo sobre teatro?
- c). O que leu?
- d). Sabe o que é preciso para ler e escrever uma peça teatral?
- e). Já leu um texto que fosse uma peça teatral?
- f). O que é teatro para você?
- g). Como você consegue ter acesso ao teatro?



TEATRO – É UM TEXTO NARRATIVO COM ELEMENTOS BÁSICOS DE CONTOS E DE ROMANCES. A ESTRUTURA É DIVIDIDA EM: SITUAÇÃO INICIAL, CONFLITO GERADOR, CLIMAX, DESFECHO. É UM TEXTO VOLTADO PARA A ORALIDADE (PARA SER REPRESENTADO NUM PALCO). SEUS ELEMENTOS BÁSICOS SÃO: PERSONAGENS, ENREDO, ESPAÇO E TEMPO.

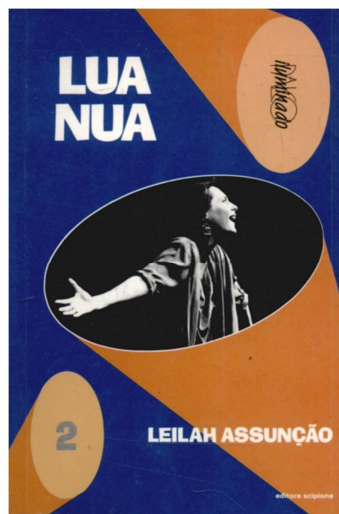
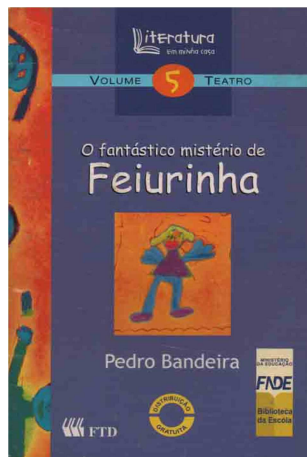
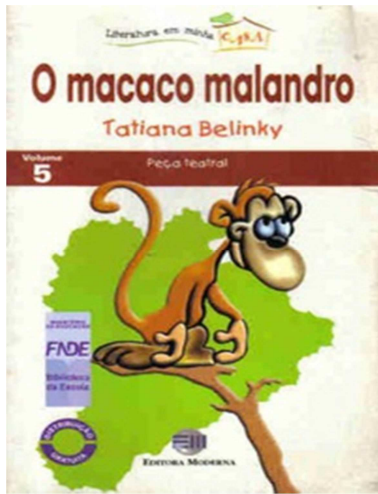
A atividade a seguir tem como objetivo destacar a leitura e a compreensão do texto peça teatral. Ela permitirá a melhoria do nível de leitura dos alunos e entendimento inicial de como se dá o gênero:



ATIVIDADE 2

- ✓ Leve para sala de aula algumas obras brasileiras de peças teatrais escritas e mostre aos alunos.
- ✓ Permita que os mesmos se aproximem dos livros e escolham os que mais os agradam.
- ✓ Após a escolha do livro, convide-os a fazer uma leitura inicial do livro escolhido.
- ✓ Nesse primeiro momento não se deve impor nenhuma regra relacionada a estrutura e as características do gênero.
- ✓ Permita uma leitura livre (que pode ser individual o em grupo).
- ✓ Esse momento permitirá a você perceber qual ou quais alunos se identifica (m) com o gênero.
- ✓ Tente perceber a leitura e o entendimento do gênero de cada educando.

A seguir temos alguns exemplos de livros do gênero peça teatral que podem ser usados na atividade anterior. Eles são de estilos variados (comédia, tragédia, cotidiano, mistério, romance, etc.). Os nomes das obras são: O macaco malandro, de Tatiana Belinky; O pagador de promessas, de Dias Gomes; O fingidor, de Samir Yazbek; O fantástico mistério de Feiurinha, de Pedro Bandeira; A aurora da minha vida, de Naum Alves de Sousa; Lua Nua, de Leilah Assunção; O santo e a porca, de Ariano Suassuna; O Judas em sábado de aleluia, de Martins Pena; Romeu e Julieta e Sonho de uma noite de verão, de William Shakespeare.



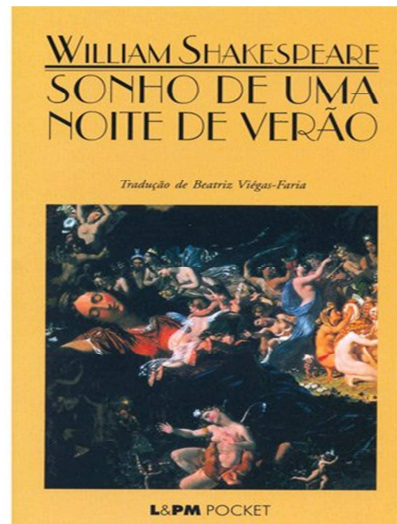
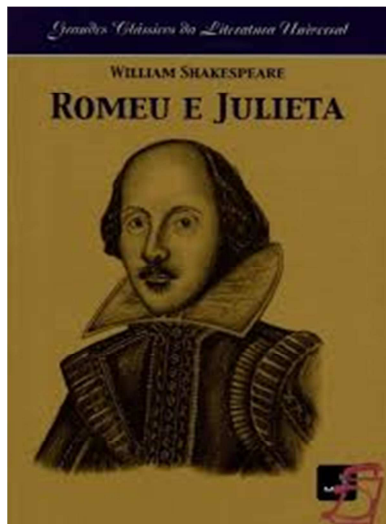


Figura 11: Peças teatrais: O macaco malandro de Tatiana Belinky, O pagador de promessas de Dias Gomes, O fingidor de Samir Yazbek, O fantástico mistério de Feiurinha de Pedro Bandeira, A aurora da minha vida de Naum Alves de Sousa, Lua nua de Leilah Assunção, O santo e a porca de Ariano Suassuna, O Judas em sábado de aleluia de Martins Pena, Romeu e Julieta e Sonho de uma noite de verão de William Shakespeare.

Professor (a) com base nas obras acima promova uma pesquisa sobre o gênero peça teatral, permita que os alunos busquem informações do gênero na sala de informática da escola junto com você e comecem uma coleta de dados em pesquisas. É preciso que os alunos dominem o conteúdo para serem capazes de produzir o gênero. É importante explicar bem a cada aluno tudo que for possível para conhecer o gênero. Proponha uma pesquisa sobre:



ATIVIDADE 3

1. Para quem se destina o texto?
2. Qual é a finalidade do texto?
3. Onde o texto foi publicado?
4. Para qual público se destina o texto?

A atividade a seguir deve ser feita após a pesquisa:



ATIVIDADE 4

- a. Faça uma roda de conversa para apresentar o que pesquisaram sobre o gênero peça teatral.
- b. Após a conversa leia um trecho de alguma daquelas obras ou chame algum (alguns) aluno (s) para ler (em).
- c. Converse com os alunos acerca da leitura feita.
- d. Questione-os se a leitura foi proveitosa, se eles perceberam como se dá os recursos expressivos como: tom, gestos e as nuances do gênero.

Professor (a) você irá escolher uma ou mais obras das expostas anteriormente e irá solicitar que os alunos prestem atenção no que vem na capa de cada obra. Nesse momento eles irão aprender o gênero capa de livro. Observe a atividade a seguir para entender melhor como se dará isso:



ATIVIDADE 4

1. Observe a capa do livro a seguir e faça os seguintes questionamentos aos alunos:
 - a. Observem o título, através dele dá para se saber o tema da peça teatral?
 - b. Qual é o propósito das informações que aparecem na capa?
 - c. Quem é o autor e editora da obra?
 - d. A partir da imagem presente na capa o que você imagina ser a história que se dará na obra?
2. Converse com os alunos sobre o tema da peça teatral, proponha uma discussão sobre o tema.
3. Apresente ao aluno um pequeno texto sobre a biografia do autor da peça teatral ou permita uma pesquisa sobre o autor.

Passemos agora ao capítulo dois que nos esclarecerá quais são os primeiros passos para uma produção textual inicial de qualidade.

CAPÍTULO 2

DANDO OS PRIMEIROS PASSOS



2.1 PRODUÇÃO INICIAL

A produção inicial é um instrumento de avaliação diagnóstica para verificação da aprendizagem do aluno. Destina-se a analisar as representações e as percepções que os alunos têm do gênero textual escolhido para o trabalho em sala de aula e serve como avaliação formativa que permite a nós, professores, elaborarmos atividades com leitura, oralidade e escrita, textos variados com diálogos e narrativas, textos do gênero peça teatral, transformação de um texto oral em texto escrito.

Nesta etapa, você, educador (a), tem a responsabilidade de coordenar a produção textual de cada aluno. Permita a troca de ideias entre você e os alunos, alunos e alunos, incentive-os a exporem suas dúvidas e conhecimentos acerca do gênero, e a participarem nas atividades de produção independente do grau de conhecimento sobre o gênero. Organize também as falas e ajude-os a transformar o discurso oral em escrito ou vice-versa.

Nossos objetivos, nesta fase, serão propiciar o contato com peças teatrais clássicas; trabalhar leitura dramatizada do gênero peça teatral; desenvolver a oralidade, a leitura e a escrita, através de textos diversos sobre o gênero textual peça teatral; produzir diálogos, para

construção do gênero peça teatral; produzir e analisar individualmente e/ou coletivamente o gênero peça teatral.

A proposta inicial do gênero textual peça teatral tem como objetivo a produção de um texto individual e/ou coletivo, com a finalidade de revelar as habilidades e competências prévias dos alunos a respeito do gênero. Será necessário, da sua parte, conscientizar o seu aluno e a si mesmo das dificuldades, dos problemas e dos desafios que devem ser ultrapassados para realização desta etapa. Lembre-se de que esse é um texto inicial. Ele será o primeiro passo para identificação do que precisa ser melhorado e mudado; portanto, não se cobre demais, e nem aos seus alunos.

Professor (a), agora você vai incentivar o aluno a produzir o gênero peça teatral escrito. Abaixo temos um esboço de produção textual, siga o modelo a seguir:




SUA VEZ DE PRODUZIR



Comece a produção do gênero textual peça teatral reproduzindo a última fala do fragmento da obra lida: O santo e a porca de Ariano Suassuna. Coloquem os nomes dos personagens antes das falas e procurem criar novos diálogos usando de criatividade e imaginação. Se quiserem podem acrescentar personagens, cenário, e outras situações com Caroba, Pinhão e Euricão. Incluam rubricas de movimento e interpretação. Imagine que Caroba tem outras pendencias com Euricão. Que Euricão sofreu algum tipo de situação vexatória, entre outras situações.

Visto a produção inicial ser um instrumento que lhe possibilitará um diagnóstico dos conhecimentos ou falta deles em seus alunos, então, esse passo a seguir é essencial e não pode ser relegado ou deixado de ser executado. Nele você verá as reais capacidades do aluno no que diz respeito ao gênero e suas facetas.

Passa a analisar alguns aspectos importantes que serão descritos a seguir:



ATIVIDADE 1

- ✓ O texto é um texto formal ou informal?
- ✓ Foram colocados todos os elementos do gênero?
- ✓ Utilizou-se os termos de forma expressiva e adequada à situação comunicativa?
- ✓ Ocorreram erros que podem ser reparados?
- ✓ Que erros devem ser reparados?
- ✓ O que foi escrito se adequa ao tema abordado?
- ✓ O texto apresenta e usa adequadamente os recursos linguísticos (posição das palavras, pontuação, construção dos tópicos frasais)?
- ✓ O texto é autoral?
- ✓ Usa adequadamente as convenções da escrita (morfofossintaxe, ortografia, pontuação, acentuação)?
- ✓ Tem marcas da oralidade e/ou da escrita?
- ✓ Aborda aspectos relevantes?
- ✓ A escrita do texto permite verificar se a estrutura textual é coerente e concisa?

De início, a maioria dos alunos não irão escrever o gênero com todos os aspectos desejados, mas não desista; estamos só no começo do trabalho e o resultado final com certeza será excelente. Não desanime, o trabalho com os módulos ajudará você prosseguir.

CAPÍTULO

3

VIVA O TEATRO



INTRODUÇÃO AOS MÓDULOS

Nesta etapa iremos trabalhar os módulos de aprendizagem do gênero textual peça teatral. Neles os objetivos serão mapear, ampliar, analisar e produzir habilidades e competências dos alunos com a perspectiva de capacitá-los para a oralidade, leitura, análise linguística, produção e refacção do gênero, tanto na modalidade oral, quanto na modalidade escrita.

Os módulos foram divididos em oito (8) seções: da primeira seção a sexta com atividades de leitura, oralidade, escrita, análise linguística, e nas seções sete e oito com atividades de Retextualização e Letramento.

As atividades serão variadas e terão o objetivo de capacitar os alunos a: conhecer, analisar, produzir e retextualizar o gênero textual peça teatral. Como também, resolver os problemas e as dificuldades encontrados na primeira produção, transformando os problemas em superação, em conhecimento real e em aprendizagem eficaz.

Os módulos foram escritos em cores diferentes para um destaque maior de cada parte, possibilitando a você, professor (a), uma visão mais clara das atividades e da distribuição das mesmas.

Os módulos têm como título *Passos e repassos* e cada módulo destacará eixos de análise que são leitura, oralidade, produção textual, análise linguística e Retextualização.

No módulo um – Dando os primeiros passos – nossos objetivos são: apresentar aos educandos a importância da leitura do gênero textual *roteiro* para teatro, as condições de produção e conteúdos temáticos; e identificar a situação comunicativa de uso em um determinado contexto apresentado no gênero e como também, o trabalho com os aspectos contextuais, sócio-discursivos e formais do gênero. Esse módulo apresenta atividades que propiciam a leitura, com duração de uma semana.

No módulo dois – Lendo e Aprendendo – nossos objetivos são: exercitar a leitura dramática para o desenvolvimento das diversas situações comunicativas, levando em consideração a busca do conhecimento do gênero através da leitura individual, compartilhada e em grupo na busca da adequação da linguagem (oral e/ou escrita) ao gênero, considerando os recursos expressivos da oralidade e da escrita e com atividades de leitura e oralidade e com duração de uma semana.

No módulo três – Primeiro passo para o teatro – temos objetivos como: produzir e escrever o gênero peça teatral e criar um texto autoral colaborativo, e, assim, possibilitar a sistematização do conteúdo presente no gênero, objetivando a unidade textual, discursiva e linguística do gênero. Para tanto, observam-se a ordem temática do gênero e os elementos da narrativa presentes, disponibilizando atividades de oralidade e leitura com duração de uma semana.

No módulo quatro – Cheios de gás – parte I - o nosso objetivo é: produzir o gênero peça teatral, levando em consideração a relação entre fala e escrita nas perspectivas formal e informal, padrão e não padrão, analisando as operações linguísticas presentes e ausentes no

gênero, para as devidas formulações e reformulações estruturais. É desenvolvido com atividades de leitura, análise linguística e produção textual e com duração de uma semana.

No módulo cinco – Cheios de gás – parte II – temos como objetivo: vivenciar o gênero peça teatral, de forma a adquirir as condições de produção textual do gênero, reconhecendo a função social do gênero na perspectiva do Letramento. Envolve atividades de leitura e com duração de uma semana.

No módulo seis – Cheios de gás – parte III – nosso objetivo é vivenciar o gênero, para elaboração de roteiro de produção textual coletiva e individual na perspectiva da Retextualização. Organiza-se com atividades de leitura, análise linguística e produção textual e com duração de uma semana.

No módulo sete – Fazendo e refazendo – parte I – nosso objetivo é: explorar o gênero peça teatral através do reconhecimento dos elementos do gênero, sem esquecer os recursos expressivos da oralidade e da escrita, na busca de uma produção textual embasada no Letramento e Retextualização. Apresenta atividades de Retextualização e com duração de uma semana.

No módulo oito – Fazendo e refazendo – parte II – nosso objetivo é reconhecer o gênero peça teatral, através dos elementos e características do gênero, na busca de uma produção textual embasada no Letramento e Retextualização. Desenvolve-se com atividades de Retextualização e com duração de uma semana.

Esperamos, professor (a), que faça bom uso destes módulos, pois foram feitos pensando em você e em seus alunos.

MÓDULO 1



3.1 DANDO OS PRIMEIROS PASSOS

Neste módulo temos como alvo a leitura do gênero textual peça teatral para execução de um roteiro para teatro. Nele trabalharemos as características do gênero dramático, através da interpretação do texto teatral e do entendimento da diferença entre o texto teatral oral e o texto teatral escrito.

Este módulo permite a você, educador (a), desenvolver as várias modalidades de leituras possíveis, para que o aluno adquira o gosto pelo gênero peça teatral e compreenda quais recursos da língua oral e escrita podem ser usados e em que situações devem ser usados, no domínio da leitura do gênero. Iremos começar as atividades deste módulo com a leitura de fragmentos de peças teatrais.

Professor (a), esta atividade tem como objetivo propiciar a leitura do gênero peça teatral. Começaremos com algumas obras clássicas: Romeu e Julieta e Sonho de uma noite de verão de William Shakespeare. Professor (a), peça que os alunos observem as capas a seguir, e logo após responda junto com eles a atividade 1:

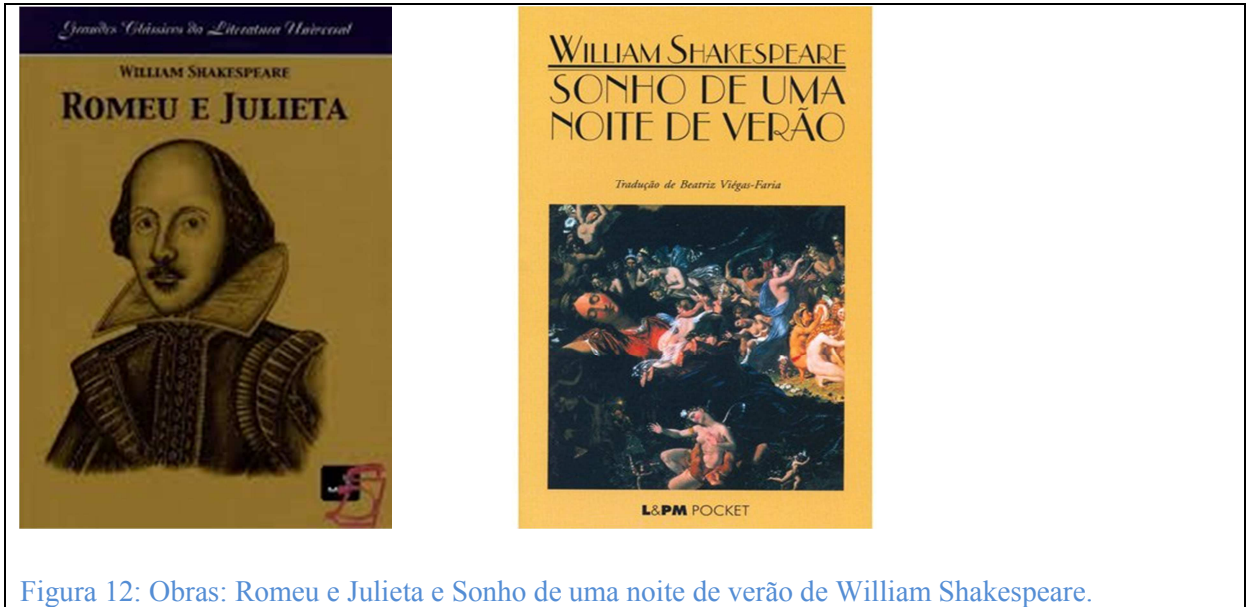



Figura 12: Obras: Romeu e Julieta e Sonho de uma noite de verão de William Shakespeare.

A atividade a seguir está relacionada às capas das obras: Romeu e Julieta e Sonho de uma noite de verão de William Shakespeare que possibilitarão um conhecimento inicial sobre o gênero. Faça questionamentos:



ATIVIDADE 1

1. A partir das capas das obras Romeu e Julieta e Sonho de uma noite de verão de William Shakespeare responda:
 - a. Quem é o autor?
 - b. Qual é o título?
 - c. O que é uma capa?
 - d. Que imagens são observadas na capa?
 - e. Que outras informações são apresentadas na capa?
 - f. Faça um resumo oral do que entendeu das informações da capa.

Leitura do gênero peça teatral

A leitura neste módulo é essencial para a aprendizagem do gênero. Então, professor (a), permita que os alunos leiam e releiam quantas vezes forem necessárias, para a aquisição do gênero. Aqui temos dois fragmentos de obras teatrais de William Shakespeare: Romeu e Julieta e Sonho de uma noite de verão, para serem lidas após a atividade 1.

A seguir temos os dois fragmentos que podem ser usados por você, professor (a), para a atividade de leitura do gênero:

CENA II

(Jardim dos Capuletos)

ROMEU - Que silêncio.... Que luz brilha através daquela janela? Surge claro sol, e mata de inveja a lua, vento que tu, tua serva, és mais linda que ela!

JULIETA - Ai de mim Romeu!

ROMEU - Oh, fala outra vez anjo de luz, pois é assim que te vejo. És o mensageiro alado do céu.

JULIETA - Oh, Romeu, Romeu! Por que tu és, Romeu? Nega teu pai, rejeita teu nome por mim. Ou então jura teu amor por mim que não serei mais uma Capuleto.

ROMEU - Continuarei a ouvi-la ou falo com ela agora?

JULIETA - Somente teu nome é meu inimigo. Como desejo que tivesses outro nome. Renega teu nome odiado que não faz parte de ti, e me terás inteira.

ROMEU - Então me chama somente de amor e serei de novo batizado.

JULIETA - Conheço o som desta voz! Não és Romeu? Não és um Montechio?

ROMEU - Nem um, nem outro, se os dois te desagradam.

JULIETA - És louco! Como chegaste aqui? Corres perigo. Se algum de meus parentes lhe encontrar aqui, seria a morte.

ROMEU - Ah, mais perigos há em teus olhos que em vinte espadas.

JULIETA - Por coisa alguma desejo que te vejam aqui Romeu.

ROMEU - Basta me olhar com tua doçura que estarei protegido de tanto ódio.

JULIETA - És louco.

ROMEU - Prefiro que minha vida seja encurtada por um Capuleto que longa, longe do teu amor.

JULIETA - Como chegaste aqui?

ROMEU - O amor me guiou. Meu amor já tens, eu juro...

JULIETA - Não jures. Embora suas juras me deixem feliz.

ROMEU - Posso retirar se assim desejas, só para dizer-te outra vez.

JULIETA - Está acontecendo tudo tão rápido.... Tão...

AMA - Julieta...

ROMEU - Não se vá! Fique.

JULIETA - Não posso.

ROMEU - Quando posso vê-la novamente?

JULIETA - Se teu amor for verdadeiro quanto dizes...

ROMEU - Quero casar-me contigo.

JULIETA - Amanhã te mando um mensageiro.

AMA - Já é hora de ir para cama Julieta.

JULIETA - Já vou. Se for de tua vontade marcaremos a cerimônia.

AMA - Senhorita!

JULIETA - Estou indo...

ROMEU - Bendita noite. Só espero que tudo isto não seja apenas um sonho.

AMA - Julieta!

JULIETA - Já vou. Boa noite Romeu!

ROMEU - Boa noite meu amor **(Ela sai)**

Texto 1: Fragmento da obra Romeu e Julieta de William Shakespeare. Fonte: blog romeu e julieta.

O texto a seguir é um fragmento da peça teatral Sonho de uma noite de verão de William Shakespeare:

Sonho de uma noite de verão

HÉRMIA - Quanto sofrimento! Lisandro.

LISANDRO - Todo o verdadeiro amor, conforme tenho lido, jamais teve um curso tranquilo.

HÉRMIA - Então, é preciso paciência...

LISANDRO - Ouça, Hérnia. A sete léguas de Atenas mora minha tia, uma viúva rica que

não tem filhos e me considera seu herdeiro. Lá podemos nos casar, longe das leis de Atenas. Fuja esta tarde até o bosque ao norte da cidade. Encontrarei você lá.

HÉRMIA - Juro, Lisandro. Juro pela seta de penas de ouro do deus Cupido, pelo amor que une nossas almas, como estarei lá ao entardecer. Veja, aí vem Helena. Bela Helena, como vai? (Entra Helena)

HELENA - Eu, bela? Mas é você que é amada por Demétrio. Quem me dera que a beleza fosse como uma doença contagiosa. Então nossa amizade me faria bonita. Demétrio só pensa em você.

HÉRMIA - Eu faço cara feia e ele me ama.

HELENA - Ah, se a minha cara fosse feia assim...

HÉRMIA - Coragem! Ele não ficará mais tempo sem amar você porque eu e Lisandro resolvemos fugir de Atenas.

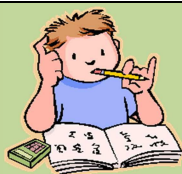
LISANDRO - Não vamos ocultar de você os nossos planos, Helena. Hoje, quando raiar a lua, eu e Hércia iremos rumo à liberdade.

HÉRMIA - Vamos nos encontrar naquele bosque onde a gente brincava quando era pequena. Reze por nós, Helena, e que Demétrio seja seu algum dia. Agora, Lisandro, precisamos nos separar. (Saem Lisandro e Hércia)

HELENA - Como é possível que as coisas estejam tão mal distribuídas. Dizem todos em Atenas que eu sou tão bonita quanto Hércia. Mas Demétrio não pensa assim. Vou contar a ele que os dois fugirão. Pelo menos tenho um motivo para falar com ele. Poderei vê-lo na ida e na volta. (Sai).

Texto 2: Fragmento de Sonho de uma noite de verão de William Shakespeare.

As atividades a seguir estão diretamente relacionadas aos textos anteriores. Os textos devem ser lidos em sequência e a partir deles faremos a atividade a seguir. Então, vamos começar o trabalho:



ATIVIDADE 2

1. Faça uma leitura dramatizada e coletiva dos dois fragmentos.

- a. Faça uma leitura silenciosa.
- b. Divida os grupos para leitura.
- c. Em seguida faça uma leitura compartilhada.
- d. Leia com expressividade.
- e. Observe a leitura dos outros integrantes do grupo.
- f. Use de criatividade e imaginação para a total aprendizagem dos textos.

Professor (a), permita que os alunos respondam as questões a seguir e depois exponham de forma oral. A atividade a seguir complementa as atividades de leitura:



ATIVIDADE 3

1. Ainda sobre os fragmentos das obras *Romeu e Julieta* e *Sonho de uma noite de verão* explique as seguintes questões:
 - a. Para quem são esses textos?
 - b. Para quem é escrito esse tipo de texto?
 - c. Por quê se escreve esse tipo de texto?
 - d. Onde circula esse gênero?
 - e. O que não pode faltar ao produzir o gênero peça teatral?

Ao término dessa atividade, faça uma roda de debates sobre as questões que foram consideradas. Esperamos que este módulo tenha ajudado a você professor (a) a trabalhar de forma mais clara a leitura e a oralidade com seus alunos. Passemos ao módulo dois.

MÓDULO 2



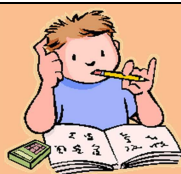
3.2 LENDO E APRENDENDO

Professor (a), neste módulo apresentaremos a importância da oralidade e da leitura do gênero textual peça teatral; as condições de produção e conteúdos temáticos, identificando a situação comunicativa em uso no determinado contexto, apresentado no gênero; e ainda, o trabalho com os aspectos contextuais, sócio-discursivos e formais do gênero, com atividades de pesquisa e leitura.

Iremos mapear os conhecimentos prévios dos alunos, percebendo o que ele já conhece do gênero, da estrutura, da adequação da linguagem e de como se dá a leitura do gênero. Aqui conheceremos as reais dificuldades dos alunos com relação ao gênero peça teatral. Podemos fazer atividade orais e escritas.

Professor (a), de forma oral você deverá fazer um levantamento dos conhecimentos dos alunos acerca do gênero, fazendo questionamentos.

Vamos começar as atividades:



ATIVIDADE 1

1. Com base em seus conhecimentos prévios sobre o gênero peça teatral responda oralmente:

- a). Já ouviu ou leu o que seja peça teatral?
- b). Já assistiu uma peça teatral?
- c). Qual foi e onde viu?
- d). Sabe o que é necessário para realização de uma peça teatral?
- e). Já leu um texto que fosse uma peça teatral?
- f). Se já leu, conte como se deu a história.
- h). Já participou de alguma peça teatral?
- i). Sua escola costuma realizar eventos desse tipo

2. Após os alunos contarem histórias que têm marcas do gênero peça teatral permita que eles dramatizem essas histórias. Pode ser em duplas.

Ao término da atividade 1, leia o fragmento abaixo da obra: A aurora da minha vida, de Naum Alvez de Souza, para o desenvolvimento das atividades de oralidade e leitura:

A AULA DE LEITURA / O CASTIGO PARA AS FÉRIAS

PROFESSORA – Leia você!

ALUNO 1 – Amo-te, ó minha língua portuguesa...

PROFESSORA – A poesia não tem nome? O foi o senhor que a escreveu? Eu não sabia que tínhamos um poeta aqui na classe. (Risos.) Leia, vamos!

ALUNO 1 – De Lindolfo Gomes, Língua Pátria: Amo-te, ó minha língua portuguesa / Doce, maviosa, rica e feiticeira / De todas do Universo és a primeira / Que nenhuma haverá de mais beleza. /

PROFESSORA – Outro, agora. Mais expressão! Um morto leria melhor do que o senhor! Você!

ALUNO 2 – De Lindolfo Gomes, Língua Pátria: Amo-te, ó minha língua portuguesa / Doce, maviosa, rica e feiticeira...

PROFESSORA – Pode parar, ó pedaço de pau! Você!

ALUNA 1 – De Lindolfo Gomes, Língua Pátria: Amo-te, ó minha língua portuguesa...

PROFESSORA – Dói o ouvido, ouvir uma leitura assim. Parece que não há pontuação. A poesia precisa ser lida com ritmo, com sentimento. É nisso que dá tanta leitura de história em quadrinhos. Prestem atenção: (Começa a declamar com ‘sentimento’. Os

alunos começam a rir, abafados, e estouram quando a Mestra se encontra em seu auge interpretativo. Música: O Guarani.) De Lindolfo Gomes, Língua Pátria! Amo-te, ó minha língua portuguesa / Doce, maviosa, rica e feiticeira / De todas do Universo és a primeira / Que nenhuma haverá de mais beleza. / Do Carme expressional da natureza / Em ti ressoa a sinfonia inteira... / E transplantada à terra brasileira / Mais formosa ficaste, com certeza. / (Um aviãozinho de papel passa rente à Professora. A classe estoura de rir.) Castigo 1: todo o mundo sem recreio! Castigo 2: uma hora de cópia, depois do sinal!

ALUNA 1 – Posso ir ao banheiro?

PROFESSORA – Não.

ALUNA 2 – Posso avisar minha mãe para vir me buscar mais tarde?

PROFESSORA – Não.

ALUNO 4 – A gente pode comer o lanche aqui na classe?

PROFESSORA – Não.

ALUNO 2 – E se a gente pedir desculpas?

PROFESSORA – Eu detesto fingimento! (Assovio.) Quem assoviou?

ALUNO 3 – Eu não fui.

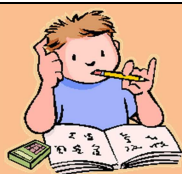
ALUNO 1 – Eu não ri da senhora. Eu não ri!

PROFESSORA – Lição de casa, para as férias: cópia dos textos da página 1 à página 100. Questionários de História da página 1 à página 100. De Geografia, idem. Ciências, idem, da página 1 à página 100. Resolver os primeiros 50 problemas dos Cadernos Graduados de Aritmética. E vou pedir ao Padre, para mandar vocês copiarem o Catecismo.

ALUNO 1 – Eu sou crente.

PROFESSORA – Eu peço ao Pastor para mandar você copiar a Bíblia. (Escuro. Ação mímica de cópia. As mãos suam e doem. Escuro. Malas arrumadas. A Professora mantém todos deitados de cabeça apoiada na carteira. Hora da saída.) Vamos ver se as pombinhas estão dormindo direitinho, que está na hora de acordar? A titia (régua.) Vai começar a cantar! Todos escutando a ‘titia’? Vamos ver quem vai acordar primeiro? Deve ser aquela pombinha, que é a mais quietinha de todas. Isso aqui não é um pombal: isso aqui é um verdadeiro galinheiro. “Vai-se a primeira galinha despertada...” (Reguada.) “Vai-se outra mais. ” (Reguada.) “Mais outra. ” “Mais outra. ” “Enfim, dezenas de idiotas vão-se dos pombais, apenas raia sangrenta e fresca a madrugada! ” (Escuro. Música.).

Após a leitura do fragmento da obra: A aurora da minha vida, de Naum Alves de Souza, faremos a atividade 2 que se destina a analisar os elementos próprios de composição do gênero peça teatral, a adequação da linguagem e a estrutura do gênero. Vamos à atividade:



ATIVIDADE 2

1. Coloque os alunos em duplas e distribua o fragmento da obra A aurora da minha vida de Naum Alves de Souza, o texto pode ser digitado ou no próprio livro ou na internet; proponha uma leitura silenciosa do texto, é depois uma leitura em voz alta.

2. Nesse momento divida a turma em grupos de cinco alunos para que todos possam ler e representar cada um uma personagem diferente, proponha uma leitura coletiva em voz alta de forma a dramatizar as cenas. Professor você pode começar essa atividade usando de dramaticidade para que o aluno consiga perder um pouco da timidez.

3. Enfatize o tom de voz dos personagens e chame a atenção para a necessidade de os alunos expressarem as emoções repassadas por cada personagem. Permita que os alunos se expressem por gestos e emoções as cenas do fragmento da obra A aurora da minha vida de Naum Alves de Souza.

A seguir vamos ler o fragmento da peça teatral O pagador de promessas, de Dias Gomes, que nos auxiliará nas atividades de leitura e compreensão do gênero:

O PAGADOR DE PROMESSAS – DIAS GOMES – PRIMEIRO ATO

ZÉ - (Olhando a igreja)

É essa. Só pode ser essa.

(Rosa para também, junto aos degraus, cansada, enfasiada e deixando já entrever uma revolta que se avoluma).

ROSA - E agora? Está fechada.

ZÉ - É cedo ainda. Vamos esperar que abra.

ROSA - Esperar? Aqui?

ZÉ - Não tem outro jeito.

ROSA - (Olha-o com raiva e vai sentar-se num dos degraus. Tira o sapato).

Estou com cada bolha d'água no pé que dá medo.

ZÉ - Eu também.

(Contorce-se num rito de dor. Despe uma das mangas do paletó).

Acho que os meus ombros estão em carne viva.

ROSA - Bem feito. Você não quis botar almofadinhas, como eu disse.

ZÉ - (Convicto)

Não era direito. Quando eu fiz a promessa, não falei em almofadinhas.

ROSA - Então: se você não falou, podia ter botado; a santa não ia dizer nada.

ZÉ - Não era direito. Eu prometi trazer a cruz nas costas, como Jesus. E Jesus não usou almofadinhas.

ROSA - Não usou porque não deixaram.

ZÉ - Não, nesse negócio de milagres, é preciso ser honesto. Se a gente embrulha o santo, perde o crédito. De outra vez o santo olha, consulta lá os seus assentamentos e diz: - Ah, você é o Zé-do-Burro, aquele que já me passou a perna! E agora vem me fazer nova promessa. Pois vá fazer promessa pro diabo que o carregue, seu caloteiro dum figa! E tem mais: santo é como gringo, passou calote num, todos os outros ficam sabendo.

ROSA - Será que você ainda pretende fazer outra promessa depois desta? Já não chega?...

ZÉ - Sei não... a gente nunca sabe se vai precisar. Por isso, é bom ter sempre as contas em dia.

(Ele sobe um ou dois degraus. Examina a fachada da igreja à procura de uma inscrição).

ROSA - Que é que você está procurando?

ZÉ - Qualquer coisa escrita... pra a gente saber se essa é mesmo a igreja de Santa Bárbara.

ROSA - E você já viu igreja com letreiro na porta, homem?

ZÉ - É que pode não ser essa...

ROSA - Claro que é essa. Não lembra o que o vigário disse? Uma igreja pequena, numa praça, perto dum ladeira...

ZÉ - (Corre os olhos em volta)

Se a gente pudesse perguntar a alguém...

ROSA - Essa hora está todo o mundo dormindo.

(Olha-o quase com raiva).

Todo o mundo... menos eu, que tive a infelicidade de me casar com um pagador de promessas.

(Levanta-se e procura convencê-lo).

Escute, Zé... já que a igreja está fechada, a gente podia ir procurar um lugar pra dormir. Você já pensou que beleza agora uma cama?...

ZÉ - E a cruz?

ROSA - Você deixava a cruz aí e amanhã, de dia...

ZÉ - Podem roubar...

ROSA - Quem é que vai roubar uma cruz, homem de Deus? Pra que serve uma cruz?

ZÉ - Tem tanta maldade no mundo. Era correr um risco muito grande, depois de ter quase cumprido a promessa. E você já pensou; se me roubassem a cruz, eu ia ter que fazer outra e vir de novo com ela nas costas da roça até aqui. Sete léguas.

ROSA - Pra quê? Você explicava à santa que tinha sido roubado, ela não ia fazer questão.

ZÉ - É o que você pensa. Quando você vai pagar uma conta no armazém e perde o dinheiro no caminho, o turco perdoa a dívida? Uma ova!

ROSA - Mas você já pagou a sua promessa, já trouxe uma cruz de madeira da roça até à igreja de Santa Bárbara. Está aí a igreja de Santa Bárbara, está aí a cruz. Pronto. Agora, vamos embora.

ZÉ - Mas aqui não é a igreja de Santa Bárbara. A igreja é da porta pra dentro.

ROSA - Oxente! Mas a porta está fechada e a culpa não é sua. Santa Bárbara: deve saber disso, que diabo.

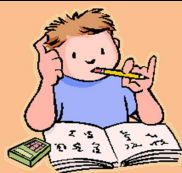
ZÉ - (Pensativo) Só se eu falasse com ela e explicasse a situação...

ROSA - Pois então... fale!

Fonte: http://www.uesb.br/editais/2016/01/O_Pagador_de_Promessas_-_Dias_Gomes.pdf p. 3-5

Na atividade a seguir, continuaremos a trabalhar a leitura do gênero peça teatral a partir do fragmento da obra O pagador de promessas, de Dias Gomes. A atividade possibilitará não só o conhecimento dos recursos expressivos do gênero, como também

permitirá que os alunos tirem a timidez e participem sem medos das atividades seguintes do gênero. Professor (a,) você deve manter o momento descontraído e animado:



ATIVIDADE 3

1. Observem o fragmento da obra O pagador de promessas de Dias Gomes e pratiquem as dicas a seguir:

- a. Formem grupos.
- b. Leiam o texto em voz alta
- c. Encenem para os seus colegas de turma impostando a voz para dar vida ao personagem de Zé e de Rosa.
- d. Exercitar a entonação adequada a personagem.
- e. Promova um momento de descontração onde os alunos possam fazer gestos faciais e manuais.

2. Desenvolva a oralidade:

- a. Permita que os alunos façam gestos.
- b. Estes gestos podem ser através da linguagem facial e da linguagem corporal.
- c. Para isso coloque um aluno na frente do outro
- d. Permita que eles se considerem um espelho do outro.
- e. Peça que digam o que veem no rosto do outro.
- f. Deixe que expressem entre si emoções diferentes como: riso, tristeza, dor, alegria, etc.

A atividade seguinte tem como objetivo promover a aprendizagem sobre o gênero peça teatral e sua estrutura. Permita que seus alunos pesquisem e possam fazer essa atividade em grupo ou individualmente:

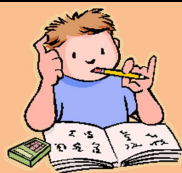


ATIVIDADE 4

1. Responda as seguintes questões:
 - a. O que é necessário para encenar uma peça de teatro?
 - b. Qual a importância do estudo do gênero peça teatral para encenação de uma peça teatral?
 - c. Como encenar uma boa peça teatral?

Ao término da atividade 4, pode ser realizada uma roda de debate para que os alunos tenham considerações sobre as questões.

A atividade a seguir tem como objetivo incentivar os alunos a encenarem peças teatrais. Podem ser encenados fragmentos de peças teatrais em sala de aula:



ATIVIDADE 5

1. Vamos ter a primeira encenação:
 - a. Permita que os alunos criem grupos para encenarem peças teatrais já conhecidas.
 - b. Colabore com a apresentação de uma peça teatral em sala de aula.

Esperamos que você faça bom proveito deste módulo. A seguir o módulo três.

MÓDULO 3



3.3 Primeiro passo para o teatro

Neste módulo trabalharemos a oralidade e a escrita na perspectiva de produção e escrita do gênero peça teatral, a partir de leitura e questões de ordem temática, procurando desenvolver um texto autoral colaborativo, para ampliar o repertório dos alunos no que diz respeito ao gênero escolhido, pontuando-o de forma coerente com todas as convenções necessárias da língua materna, observando o estilo e marcas do gênero.

Professor (a), os exercícios de leitura dramática são essenciais para o desenvolvimento das diversas situações comunicativas, levando em consideração a busca do conhecimento do gênero através da leitura individual, compartilhada e em grupo, na busca da adequação da linguagem (oral e/ou escrita) ao gênero, levando em consideração os recursos expressivos da oralidade e da escrita.

Assim, nesta etapa se propõe a elaboração de atividades de leitura, escrita e oralidade do gênero peça teatral, é nesta etapa que o aluno poderá se aproximar mais do gênero, para obter o êxito no conhecimento e na aplicação do conhecimento da estrutura e das características do gênero. Aqui vamos ampliar o repertório do aluno.

Vamos começar com um fragmento do texto de Maria Clara Machado, *A aventura do teatro*, que tem muito a nos revelar sobre o gênero peça teatral. O texto a seguir tem como objetivo incentivar o conhecimento do gênero e de sua estrutura:

A PEÇA TEATRAL

As histórias passadas no teatro são chamadas peças de teatro e o lugar onde se passam essas histórias chamam-se palco.

Para haver teatro é preciso uma história, alguns atores para representar e um palco.

O palco pode ser daqueles que se veem comumente nos teatros com cortina e cenários e pode ser também qualquer lugar onde haja espaço para se representar. Uma sala grande ou um tablado armado no meio de um terreno, tudo isto pode servir para se representar uma peça.

Como é que se começa a fazer uma peça de teatro?

Depois que ela foi escrita pelo dramaturgo (escritor de peças de teatro) o diretor da peça reúne os atores para distribuir os papéis. Aí começa um trabalho muito difícil. É o estudo da história pelo diretor e pelos atores para entender o que a história quer contar [...] a significação de tudo.

[...] ele (o diretor) tem mais experiência que os atores e procura descobrir por que um personagem (personagem são as pessoas da peça) faz isto ou aquilo. Por exemplo, se um personagem chamado João diz para a sua irmã que se chama maria “ Vamos fugir de casa”, o diretor e os atores têm que descobrir se João está brincando, se está falando sério, ou se quer mesmo fugir... Só depois de descobrir estas coisas é que os atores começam a se movimentar. Depois de estudar o texto, então eles vão para o palco.

A marcação

Primeiro, ainda com o papel na mão, porque o texto ainda não está bem decorado, os atores começam a descobrir os lugares por onde terão de se movimentar e o diretor vai dando as sugestões de acordo com a história. Por exemplo: se João e Maria estão fazendo uma cena juntos (contracenando), o diretor procura a melhor maneira de mostrar ao público o que eles estão sentindo. O diretor diz:

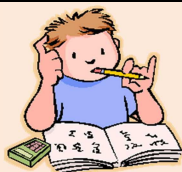
- Maria, ande até a direita e fique de costas esperando a chegada de João. É preciso que você finja que não sabe que ele vai chegar.

Por que fingir?

Porque teatro é uma espécie de fingimento.

A partir do texto *A aventura do teatro*, de Maria Clara Machado, temos as atividades relacionadas ao conhecimento do gênero e ampliação das competências relacionadas ao aprimoramento do gênero.

Incentive os alunos a entenderem o gênero a partir de questionamentos acerca do texto de Maria Clara Machado:



ATIVIDADE 1

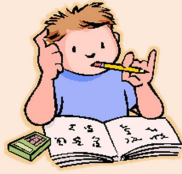
1. Vamos ficar por dentro do texto:
 - a. Qual é a finalidade do texto?
 - b. Segundo a autora quais são os elementos básicos para que haja teatro?
 - c. Qual é a opinião da autora sobre o que é teatro?
 - d. Quais as personagens do texto? Qual ambiente a história se passa?

2. As impressões dos alunos sobre o texto:
 - a. O que mais lhe chamou a atenção no texto?
 - b. Para que serve esse texto?
 - c. Se você fosse dizer com suas palavras o que é teatro, o que diria?
 - d. Por que segundo a autora o teatro é um “fingimento”?

ATENÇÃO: Professor (a) neste momento você pode relembrar o poema de Fernando Pessoa que trata da ideia de fingimento do artista: Fernando Pessoa considera o poeta um fingidor e Maria Clara Machado considera a obra teatral com fingimento. Seria interessante fazer esse comparativo entre o poeta e o teatro.

Na atividade a seguir vamos trabalhar questões de ordem temática a partir do fragmento do texto de Maria Clara Machado, *A aventura do teatro*.

Esta atividade vai possibilitar um reconhecimento do gênero por meio de questões de reconhecimento do tema presente no texto:



ATIVIDADE 2

1. Qual é a temática abordada no texto?
 2. Quem são os personagens do texto?
 3. Existe algum conflito no texto?
 4. Existe um narrador no texto? Explique.
2. Crie um pequeno texto dramático a partir do fragmento do texto de Maria Clara Machado dando vida os personagens existentes no texto.

Na atividade a seguir vamos produzir um texto do gênero peça teatral escrito. Agora vamos produzir um texto do gênero peça teatral escrito, será um texto colaborativo. Cada aluno fica responsável por um personagem e cada personagem vai integrar o texto maior. O cenário pode ser a sala de aula e cada aluno poderá escrever sobre si. Poderá ser usada a obra *A aurora da minha vida*, de Naum Alves de Souza como inspiração.



PRODUÇÃO TEXTUAL



Imagine-se como personagem de uma de teatro a ser encenada, você é um aluno do 8º ano e representará a si mesmo. Descreve em forma de diálogos, cenas e cenários seu dia a dia em sala de aula. Pode ser uma situação engraçada, uma tragédia ou mesmo um romance. E cada qual será um tipo de aluno: o estudioso, o bagunceiro, o doente, o

MÓDULO 4



3. 4 CHEIOS DE GÁS – PARTE I

Neste módulo vamos analisar as marcas do gênero com leitura socializada, produção escrita e análise linguística.

Professor (a), aqui sua mediação direta é indispensável para que o aluno consiga identificar os recursos utilizados por autores de peças teatrais tanto na oralidade quanto na escrita. Você pode fazer isso incentivando-os a lerem textos para o reconhecimento das marcas do gênero a fim de que os alunos entendam o que é necessário para reconhecer o gênero.

Na atividade a seguir, iremos aprender as características e estrutura do gênero peça teatral e analisar as marcas do gênero. Para desenvolvermos esta atividade, temos a seguir a leitura de fragmentos das obras: Judas em sábado de aleluia, de Martins Pena e O santo e a porca, de Ariano Suassuna:

TEXTO I

JUDAS EM SÁBADO DE ALELUIA

CENA I

CHIQUINHA, MARICOTA E MENINOS.

CHIQUINHA – Meninos, não façam tanta bulha...

LULU, saindo do grupo – Mana, veja o judas como está bonito! Logo quando aparecer a Aleluia, havemos de puxá-lo para a rua.

CHIQUINHA – Está bom; vão para dentro e logo venham.

LULU, para os meninos e moleques – Vamos pra dentro; logo viremos, quando aparecer a Aleluia. (Vão todos para dentro em confusão.)

CHIQUINHA, para Maricota – Maricota, ainda te não cansou essa janela?
MARICOTA, voltando a cabeça – Não é de tua conta.

CHIQUINHA – Bem o sei. Mas, olha, o meu vestido está quase pronto; e o teu, não sei quando estará.

MARICOTA – Hei de aprontá-lo quando quiser e muito bem me parecer. Basta de seca – cose, e deixa-me.

CHIQUINHA – Fazes bem. (Aqui Maricota faz uma mesura para [a] rua, como a pessoa que a cumprimenta depois a fazer acenos com o lenço.) Lá está ela no seu fadário! Que viva esta minha irmã só para namorar! É forte mania! A todos faz festa, a 2 todos namora...

MARICOTA, retirando-se da janela – O que tu estás a dizer, Chiquinha?

CHIQUINHA – Eu? Nada.

MARICOTA – Sim! Agarra-te bem à costura; vive sempre como vives, que hás de morrer solteira.

CHIQUINHA – Paciência.

MARICOTA – Minha cara, nós não temos dote, e não é pregada à cadeira que acharemos noivo.

CHIQUINHA – Tu já o achaste pregada à janela?

MARICOTA – Até esperar não é tarde. Sabes tu quantos passaram hoje por esta rua, só para me verem?

CHIQUINHA – Não.

MARICOTA – O primeiro que vi, quando cheguei à janela, parado no canto, foi aquele tenente dos Permanentes, que tu bem sabes.

CHIQUINHA – Casa-te com ele.

MARICOTA – E por que não, se ele quiser? Os oficiais dos Permanentes têm bom soldo. Podes te rir.

CHIQUINHA – E depois do tenente, quem mais passou?

MARICOTA – O cavalo rabão.

CHIQUINHA – Ah!

MARICOTA – Já te não mostrei aquele moço que anda sempre muito à moda, montado em um cavalo rabão, e que todas as vezes que passa cumprimenta com ar risonho e esporeia o cavalo?

CHIQUINHA – Sei quem é – isto é, conheço-o de vista. Quem é ele?

MARICOTA – Sei tanto como tu.

CHIQUINHA – E o namoras sem o conheceres?

MARICOTA – Oh, que tola! Pois é preciso conhecer-se a pessoa a quem se namora?

CHIQUINHA – Penso que sim.

MARICOTA – Estás muito atrasada. Queres ver a carta que ele me mandou esta manhã pelo moleque? (Tira do seio uma cartinha.) Ouve: (lendo:) “Minha adorada e crepitante estrela!” (Deixando de ler:). Hem? Então?...

CHIQUINHA – Continua.

Texto 3: Fragmento da obra Judas em sábado de aleluia de Martins Pena. P. 1-2).

Agora vamos ler o fragmento da peça teatral O santo e a porca de Ariano Suassuna:

TEXTO II

PRIMEIRO ATO

O pano abre na casa de **EURICO ARÁBE**, mais conhecido como **EURICÃO ENGOLE-COBRA**.

CAROBA — E foi então que o patrão dele disse: “Pinhão, você sele o cavalo e vá na minha frente procurar Euricão...”

EURICÃO — Euricão, não. Meu nome é Eurico.

CAROBA — Sim, é isso mesmo. Seu Eudoro Vicente disse: “Pinhão, você sele o cavalo e vá na minha frente procurar Euriques...”

EURICÃO — Eurico!

CAROBA — “Vá procurar Euríquio...”

EURICÃO — Chame Euricão mesmo.

CAROBA — “Vá procurar Euricão Engole-Cobra...”

EURICÃO — Engole-Cobra é a mãe! Não lhe dei licença de me chamar de Engole-Cobra, não! Só de Euricão!

CAROBA — “Vá na minha frente procurar Euricão para entregar essa carta a ele. ”

EURICÃO — Onde está a carta? Dê cá! Que quererá Eudoro Vicente comigo?

PINHÃO — Eu acho que é dinheiro emprestado.

EURICÃO — (Devolvendo a carta.) Hein?

PINHÃO — Toda vez que ele me manda assim na frente, a cavalo, é para isso.

EURICÃO — E que ideia foi essa de que eu tenho dinheiro? Você andou espalhando isso! Foi você, Caroba miserável, você que não tem compaixão de um pobre como eu! Foi você, só pode ter sido você!

CAROBA — Eu? Eu não!

EURICÃO — Ai, meu Deus, com essa carestia! Ai a crise, ai a carestia! Tudo que se compra é pela hora da morte!

CAROBA — E o que é que o senhor compra? Me diga mesmo, pelo amor de Deus! Só falta matar a gente de fome!

EURICÃO — Aí a crise, ai a carestia! E é tudo querendo me roubar! Mas Santo Antônio me protege!

PINHÃO — O senhor pelo menos leia a carta!

EURICÃO — Eu? Deus me livre de ler essa maldita! Essa amaldiçoada! Ai a crise, ai a carestia! Santo Antônio me proteja, meu Deus! Ai a crise, ai a carestia!

Entra **MARGARIDA** atraída pelo rumor. Vem acompanhada de **DODÓ VICENTE**, disfarçado com uma horrível barbicha, com a boca torta, com corcova, coxeando e vestido de preto.

MARGARIDA — Papai! Que foi, meu pai? Ouvi o senhor gritar! Está sentindo alguma coisas?

EURICÃO — Aí minha filha, me acuda! Ai, ai! Os ladrões, minha filha, os ladrões!

MARGARIDA — Socorro! Socorro! Pega o ladrão!

EURICÃO — Aí minha filha, não grite assim não! Não grite, senão vão pensar que a gente tem o que roubar em casa. E vêm roubar! Santo Antônio, Santo Antônio! Ai a crise, ai a carestia!

MARGARIDA — Mas o que foi que houve?

EURICÃO — Ainda não houve nada, mas está para haver! Está para haver, minha filha!

MARGARIDA — O que é? Que foi que houve, Caroba? Que foi, Pinhão! Pinhão, você aqui? Ah, já sei o que houve, papai soube de tudo! É melhor então que eu confesse logo.

CAROBA — Que a senhora se confesse? Deixe para a sexta-feira, porque a senhora aproveita e comunga! Que coisa, Dona Margarida só quer viver na igreja! **EURICÃO** — Ai a crise, ai a carestia!

[...]

Fonte: Suassuna, Ariano, 1927- **O santo e a porca** [recurso eletrônico] / Ariano Suassuna; [ilustrações Zélia Suassuna]. - 26. ed. - Rio de Janeiro: José Olympio, 2013. Recurso digital: il., Formato: ePub Requisitos do sistema: Adobe Digital Editions Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 9788503012171 (recurso eletrônico).

A obra *O santo e a porca* foi montada pela primeira vez no Rio de Janeiro, no Teatro Dulcina, em 1958, pelo Teatro Cacilda Becker, sob direção de Ziembinski.

Professor (a), esperamos que os alunos consigam identificar a partir dessas atividades os recursos expressivos existentes nas peças teatrais e dos processos persuasivos existentes nos textos; e também avaliar criticamente contextos sociais, estabelecendo relação entre os dois textos.

Observando os textos I e II responda as atividades a seguir:



ATIVIDADE 1

1. Sobre as características dos personagens no texto I e II, responda:
 - a. Quais são os traços marcantes de personalidade de Eurico e Chiquinha?
 - b. Quais atitudes de Eurico comprovam sua falta de respeito e descaso com as outras pessoas? Explique.
 - c. Qual a intenção de Chiquinha ao indagar Maricota? Explique.

2. E você se identifica com algum dos personagens dos textos? Qual? Por quê?
3. Você considera ética as atitudes dos personagens nos textos? Explique.
4. Em geral, assim como os demais textos narrativos as peças teatrais têm: situação inicial, complicação, desenvolvimento, clímax e desfecho. Os trechos lidos dos textos I e II possuem algumas dessas características? Explique.

Professor (a), use o quadro a seguir para explicar a estrutura e características do gênero. Faça isso através de uma aula expositiva dialogada. A seguir vamos observar essa estrutura:

ESTRUTURA DO GÊNERO PEÇA TEATRAL

PRÓLOGO – é a parte inicial do texto, em que se enuncia o tema a ser discutido na peça. Nem todos os textos de teatro possuem prólogo. Exemplo: O santo e a porca não tem prólogo. Vamos observar o prólogo da peça teatral Romeu e Julieta de William Shakespeare. Exemplo:

Prólogo

Entra o coro. CORO – Duas casas, iguais em dignidade – na formosa Verona nos dirão – reativaram antiga inimizade, manchando mãos fraternas sangue irmão. Do fatal seio desses dois rivais um par nasceu de amantes desditosos, que em sua sepultura o ódio dos pais depuseram, na morte venturosos. Os lances desse amor fadado à morte e a obstinação dos pais sempre exaltados que teve fim naquela triste sorte em duas horas vereis representados. Se emprestardes a tudo ouvido atento, supriremos as faltas a contento.

Fonte: <http://www.psb40.org.br/bib/b367.pdf>

ATOS – cada uma das partes em que se divide uma peça teatral.

CENAS – unidade de ação em uma peça teatral, indicada pela entrada ou saída dos atores, com alteração ou não de cenário, são partes do enredo que se desenvolve através de diálogos.

Exemplo:

PRIMEIRO ATO

O pano abre na casa de **EURICO ARÁBE**, mais conhecido como **EURICÃO ENGOLE-COBRA**.

CAROBA – E foi então que o patrão dele disse: “pinhão, você sele o cavalo e vá na minha frente procurar Euricão...”

EURICÃO – Euricão não. Meu nome é Eurico.

DIÁLOGO – falas que ocorrem entre os personagens.

Exemplo:

EURICÃO – Onde está a carta? Dê cá! Que quererá Eudoro Vicente comigo?

PINHÃO – Eu acho que é dinheiro emprestado.

QUADRO – subdivisão de um ato, caracterizada pela troca do cenário.

ELEMENTOS CÊNICOS – são elementos como luz, cenário, figurino, maquiagem, gestos, movimentos, tom dos diálogos e das falas, estados emocionais, etc. Esses elementos aparecem nos indicadores de cena ou rubricas.

Exemplo: **EURICÃO** – (Devolvendo a carta.) Hein?

INDICADOR DE CENA OU RUBRICA – são frases ou palavras que aparecem entre parênteses, geralmente aparecem em letras em itálico.

Exemplo: [...], (Devolvendo a carta.), [...].

PERSONAGENS – no texto peça teatral escrito, os personagens aparecem após o título e antes do primeiro ato. Eles aparecem no início de cada cena e são escritos em letras maiúsculas e separados do texto por um travessão.

Exemplo:

CAROBA –

EURICÃO –

PINHÃO –

Os personagens podem ser:

Protagonista: personagem mais importante da história.

Cojuvante ou secundário: participa da ação, mas sem ter papel decisivo na trama.

Figurantes: não têm participação nas ações determinantes da história cabendo-lhe ajudar a compor um ambiente ou espaço social.

LINGUAGEM – a linguagem pode ser formal ou informal, padrão ou não-padrão. Está ligada diretamente ao tipo de personagens e cultura que o dramaturgo quer explorar.

Exemplo:

Informal: **EURICÃO** – Eu? Deus me livre de ler essa maldita! Essa amaldiçoada! Ai a crise, ai a carestia! Santo Antônio me proteja, meu Deus! Ai a crise, ai a carestia! (Fragmento da obra O santo e a porca de Ariano Suassuna).

Formal: Helena – Eu bela? Mas é você que é amada por Demétrio. Quem me dera que a beleza fosse como uma doença contagiosa. Então nossa amizade me faria bonita. [...]. (Fragmento de Sonho de uma noite de verão – William Shakespeare).

Nas peças teatrais geralmente temos elementos da narrativa:

CONFLITO – elemento básico da ação dramática em torno do qual se estruturam as ações da peça teatral.

LUGAR – onde ocorrem os acontecimentos.

Espaço da cena ou espaço cênico: é o local representado, constitui o cenário onde se desenvolve as ações. Equivale a espaço físico que se quer recriar no palco.

ENREDO – é a sucessão de acontecimentos que constituem as ações em uma peça teatral. Se dá com uma apresentação, desenvolvimento e desfecho.

TEMPO – momentos em que transcorrem os acontecimentos.

Tempo de cena ou tempo cênico: é a duração da ação representada na peça teatral.

PARENTESES – trazem as informações para indicar o que fazem os personagens, assim como detalhes sobre sonoplastia, cenário, iluminação, etc.

Professor (a), a partir dos fragmentos das obras expostas anteriormente responda as atividades a seguir. Vamos às atividades necessárias para que os alunos adquiram os conhecimentos sobre o gênero, sua estrutura e características.

Podemos dividir a turma em grupos, com textos diferentes e com temas diferentes. Na atividade seguinte, temos o reconhecimento da estrutura do gênero:



ATIVIDADE 2

1. Vamos trabalhar oralidade e leitura, permita que cada grupo faça uma leitura silenciosa, e depois uma leitura compartilhada.
2. Responda as questões a seguir:
 - a. Qual a função das rubricas numa peça teatral?
 - b. Transcreva partes do texto que mostrem as falas dos personagens.
 - c. Que expressões da fala dos personagens indicam as cenas?

Na atividade a seguir vamos reconhecer as marcas do gênero a partir dos fragmentos dos textos:



ATIVIDADE 3

1. Vamos reconhecer as características do gênero peça teatral por observar os seguintes elementos:
 - a. Em que esfera podemos encontrar o gênero peça teatral?
 - b. Que tipo de suporte é encontrado o gênero peça teatral?
 - c. Como se estrutura o gênero?
 - d. Que temas são abordados?
 - e. Que tipo de linguagem é usada em ambos os textos?

Professor (a), como base para a produção textual do módulo três, você vai analisar com os alunos o texto produzido por todos e neste momento, junto com os alunos vai fazer as correções necessárias para a reprodução de um novo texto. Lembra que na proposta o texto

era colaborativo e que cada aluno colocaria uma fala para fazer um texto em um cartaz? Agora você vai corrigir esse texto, observando todos os problemas existentes nele. Relacione esse texto produzido anteriormente com os dois fragmentos do exposto aqui no módulo quatro (O santo e a porca, de Ariano Suassuna e Judas em sábado de Aleluia, de Martins Pena), ao relacionar esses textos levante as seguintes questões:



ATIVIDADE 4

1. O que existe em comum entre esses três textos?
2. Faltam elementos do gênero peça teatral em algum texto?
3. Será que a falta de algum elemento compromete a estrutura do texto ou o modifica?

Discuta com os alunos a estrutura e marcas dos textos para que eles aprendam o gênero e saiba diferenciá-lo de outros gêneros. Será necessário trabalhar a ortografia, pontuação, conexão, coesão, coerência, organização sintática, variantes linguísticas e vocabulário para uma produção eficaz diretamente relacionada ao gênero. Precisamos trabalhar também o discurso direto, indireto e o discurso citado, a linguagem do texto e o contexto.

Agora incentive os alunos a produzirem um texto do gênero peça teatral autoral com o roteiro a seguir, que pode ser uma produção individual ou coletiva:





ATIVIDADE 5

1. Crie uma cena do gênero peça teatral com base nos elementos a seguir:
 - a. Fatos: um professor conversa com o pai de aluno sobre seu comportamento, um candidato realiza uma entrevista para emprego, dois amigos vivem uma noite agradável.
 - b.

- c. Personagens: professor e aluno, empregador e possível empregado, dois amigos.
 - d. Lugares: sala dos professores, empresa, uma lanchonete.
 - e. Tempo: numa manhã, à tarde, à noite.
2. Observe os passos a seguir para produzir o gênero peça teatral com eficácia.
- a. Planeje o que vai escrever, quais serão as ações dos personagens.
 - b. Decida quem serão os personagens e quantos são.
 - c. Lembre-se que a base de um texto teatral é o diálogo, então construa diálogos interessantes entre aos personagens criados por você.
 - d. Não esqueça que tem que ter fato, personagens, tempo e lugar.
 - e. Escreva com calma, não tenha medo de errar.
 - f. Faça rascunho pois vai precisar.
 - g. Reescreve quantas vezes for necessário para seu texto ficar bom.
 - h. Leia em voz alta para seus colegas e professor (a).
 - i. Crie um título para seu texto.

A seguir a produção textual:



PRODUÇÃO TEXTUAL

A seguir teremos o módulo cinco.

MÓDULO 5



3. 5 CHEIO DE GÁS – PARTE 2

Professor (a), leia com os alunos uma obra com exercícios de leitura dramatizada. Os alunos podem escolher os personagens que mais os agradam, e assim fazer uma leitura em voz alta, compartilhada. Pode ser em sala de aula, na sala de leitura ou mesmo em um auditório ou em um palco, se houver na escola. Buscaremos informações sobre o tema da produção e as condições necessárias de produção do gênero.

O texto a seguir é a segunda cena da obra *O fingidor*, de Samir Yazbek. Esse texto deve ser usado para leitura dramatizada, convoque toda a sala de aula, permita que os alunos escolham seus personagens:

O fingidor de Samir Yazbek

CENA 2

Clareia na sala de Pessoa. Manhã do mesmo dia. Ele, vestido com um terno, gravata, chapéu e óculos, está sentado sobre um baú, contemplando o movimento da rua. Traz uma folha de jornal enrolada na mão. Depois de um tempo, Henriqueta entra.

HENRIQUETA – Já estou indo.

PESSOA – Vá com Deus.

HENRIQUETA – Como passou a noite?

PESSOA – Bem.

HENRIQUETA – Não sentiu mais nada?

PESSOA – Não.

HENRIQUETA – E as pontadas na barriga?

PESSOA – Passaram.

HENRIQUETA – Tem certeza?

PESSOA – Depois desse banho, sinto-me um menino. Vê como o dia está lindo? Vá, Henriqueta. Não quero que se atrase novamente.

HENRIQUETA – Eu acho que não vou embora.

PESSOA – Você vai se quiser.

HENRIQUETA – Você sabe que eu preciso.

PESSOA – Pois então vá.

HENRIQUETA – Tem certeza? **PESSOA** – As crises passaram.

HENRIQUETA – Mas ontem... Eu passei pela porta do teu quarto... E parecia que você falava sozinho.

PESSOA – Ainda não se acostumou? Você queria que um poeta falasse com quem?

HENRIQUETA – Com sua irmã.

PESSOA – Mas eu falo com a minha irmã.

HENRIQUETA – Eu tenho medo, Fernando.

PESSOA – Olha para mim. Eu não vou ficar louco. Ainda sei quem sou e o que quero. Confie em mim.

HENRIQUETA – Confio.

PESSOA – Pois então levanta. Não demora que eu conheço muito bem o seu patrão.

HENRIQUETA – Hoje eu tenho autorização para entrar mais tarde.

PESSOA – Teca...

HENRIQUETA – É sério. Além do que, eu quero ficar com você. Está tão gostoso aqui. Continuam sentados, contemplando a rua. Estão nitidamente felizes um com a presença do outro. Aos poucos Henriqueta se aflige. Fala como quem está com medo.

HENRIQUETA – Você só não pode beber.

PESSOA – É, eu sei.

HENRIQUETA – É daí que vêm as pontadas.

PESSOA – Quem te disse isso, Teca?

HENRIQUETA – O médico!

PESSOA – E desde quando médico sabe alguma coisa? (Um silêncio). Estou pensando em trabalhar.

HENRIQUETA – Você está falando sério?

PESSOA – Que mal há nisso? Pessoa entrega o jornal para Henriqueta.

PESSOA – Olha.

HENRIQUETA – O que significa isso?

PESSOA – Leia. Henriqueta lê o jornal e fica indignada. Pessoa tenta disfarçar o incômodo.

HENRIQUETA – Datilógrafo de um crítico literário?! Você precisa disso, Fernando?

PESSOA – Do dinheiro, preciso.

HENRIQUETA – Juro que não estou te entendendo. (um silêncio) Fernando, você é um poeta. Seus poemas foram publicados em inúmeras revistas. Será que você não arrumaria emprego em nenhuma delas?

PESSOA – Ainda não procurei.

HENRIQUETA – Orgulho?

PESSOA – Se você pensa assim.

HENRIQUETA – Você traduziu Shakespeare. Será que não existe mais nenhuma peça dele para você traduzir?

PESSOA – Ainda não pensei nisso.

HENRIQUETA – E o prêmio que você ganhou com o seu livro? É pouca coisa, por acaso?

PESSOA – Um reles segundo lugar.

HENRIQUETA – Aliás, o dinheiro do prêmio não é o suficiente para você passar o ano?

PESSOA – Já acabou.

HENRIQUETA – (saindo). Muito bem.

PESSOA – Espere. Se quer me ajudar, fique. Henriqueta volta.

PESSOA – (procurando disfarçar as dores que sente na barriga). Sabe que dia é hoje?

HENRIQUETA – Não.

PESSOA – Vinte e três de novembro de 1935. Faz quarenta anos que morreu meu irmão Jorge.

HENRIQUETA – Por que isso agora?

PESSOA – Nada. Falei por falar.

HENRIQUETA – Fernando.... Por que você não volta ao médico? Isso que você tem parece sério.

PESSOA – Eu estou bem, Teca.

Henriqueta sai. Pessoa começa a fazer alguns experimentos com o corpo, procurando criar, ao que tudo indica, uma figura humana. Uma nítida mudança física começa a se operar nele. Trabalha sobretudo braços, ombros e expressão facial. De repente, estamos no território da imaginação do poeta. Entram seus três principais heterônimos, ou seja, personalidades literárias criadas por ele: Alberto Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos. Ninguém mais, a não ser o próprio Pessoa, pode enxergá-los.

CAEIRO – Que vai fazer?

PESSOA – Vocês por aqui? Já disse que não queria mais vê-los. Você não estava morto, Caeiro?

CAEIRO – Estava? Estou. Isso faz alguma diferença?

PESSOA – E você, Campos? Não ordenei que sumisse?

REIS – O que significa isso?

PESSOA – Tenho mesmo de responder, Reis?

CAEIRO – Vai se disfarçar?

CAMPOS – Um heterônimo vivo?

PESSOA – Exatamente.

CAMPOS – Que coisa mais ridícula.

CAEIRO – Controle-se, Campos.

CAMPOS – Ele vai nos copiar!

REIS – Para que isso?

PESSOA – Não sei. Senti necessidade.

CAEIRO – Poeta.

PESSOA – Diga, mestre.

CAEIRO – Compreendemos sua necessidade.

CAMPOS – Eu não compreendo nada.

CAEIRO – Mas é bom que se diga: pode ser perigoso.

CAMPOS – Isso não se faz conosco!

CAEIRO – Isso não se faz consigo.

CAMPOS – Existem outros heterônimos que você criou e ficaram pelo caminho.
PESSOA – Não entendo.

CAEIRO – Não é a simplicidade em mim que tanto admira? Pois então. Agora que chegou o momento do teu repouso, vai complicar ainda mais a tua vida?

PESSOA – Que repouso? (Referindo-se a Campos). Enquanto esse aí existir...

CAMPOS – Também tenho a minha opinião.

PESSOA – Eu quero ação.

CAMPOS – Essa ação não te levará a nada.

PESSOA – Cansei de contemplar o abstrato e o perdido. Agora quero ver se conheço alguma realidade de fato. Mas para isso me sirvo... não mais de heterônimos, mas de um personagem. Essa é a única diferença. O resto eu sei que virá.

REIS – Quem é?

PESSOA – Seu nome é Jorge Madeira. Jorge em homenagem a meu irmão. E Madeira é a ilha em que aportei quando saí de Lisboa pela primeira vez.

REIS – E como ele é?

PESSOA – Prefiro não dizer. Talvez nem eu saiba ao certo. Mas vou descobri-lo. Na verdade, quero descobri-lo. Eu não conheci esse meu irmão. Ele viveu apenas um ano. (Para Caeiro). Agora estou vendo. Jorge tem algo de ti.

CAEIRO – De mim?

PESSOA – O caráter. Um silêncio.

REIS – Estou triste, Fernando.

PESSOA – Por quê?

REIS – Talvez eu seja assim sempre, triste por tudo.

PESSOA – Você que é a parte minha mais difícil de compreender.

REIS – Mas ao mesmo tempo admiro a sua coragem. Desejo-lhe sorte nessa empreitada. Reis sai.

CAEIRO – Então você vai mesmo?

PESSOA – Tenho de ir.

CAEIRO – Pois estarei aqui. Se precisar de mim...

CAMPOS – Ainda vou rir disso tudo.

PESSOA – Você devia me ajudar, Campos.

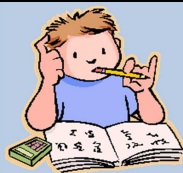
CAMPOS – Você é que devia me ajudar, poeta. Não sabe o estado lastimável em que me encontro. Campos sai.

PESSOA – (para Caeiro) Adeus, mestre.

Caeiro sai. Pessoa fica um tempo aturdido, sem saber o que fazer. De repente anima-se. Desse ânimo tira energia para livrar-se da parte superior do terno, do chapéu e dos óculos. Permanece com a calça do terno e a camisa branca, sobre a qual lança um novo paletó, listrado, exótico, que retira do baú. Pega também uma boina. Enfim, trata-se da principal parte do figurino de Jorge Madeira, personagem que passará a representar, um heterônimo vivo, como bem adivinhou Campos. Sai. Escurece.

Fonte: <http://livraria.imprensaoficial.com.br/media/ebooks/12.0.813.171.pdf> p. 28-37.

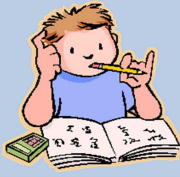
A seguir temos uma atividade para o texto o Fingidor, de Samir Yazbek:



ATIVIDADE 1

1. Leia as questões a seguir para a compreensão do gênero:
 - a. Escolha entre os alunos aqueles que farão os personagens que dessa cena.
 - b. Promova uma leitura coletiva.
 - c. Incentive os alunos a dramatizarem a leitura por usar um tom de voz adequado, por usar gestos, expressões faciais.
 - d. Caso perceba que falta um pouco de dramatização nas falas dos alunos interfira e mostre como pode ser feito.
 - e. Releiam o texto com as correções que foram realizadas.

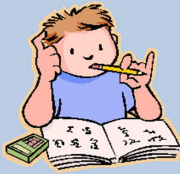
Professor (a), a atividade a seguir vai ajudá-lo a descobrir junto com os alunos as condições de produção do gênero peça teatral. Ajude-os, levando-os à sala de informática, para uma pesquisa mais elaborada sobre essas condições de produção:



ATIVIDADE 2

1. Observe a estrutura do texto lido e responda:
 - a. Como estão organizadas as falas dos personagens?
 - b. Por que o texto tem essa estrutura? Explique.
 - c. Para que servem as expressões em parênteses?
 - d. Observe que o texto é construído em forma de diálogo sem intromissão de um narrador. Que efeito esse recurso provoca no texto?

Professor (a) a atividade a seguir vai ajudá-lo a descobrir junto com os alunos as condições de produção do gênero peça teatral. Leve-os à sala de informática para uma pesquisa mais elaborada sobre essas condições de produção:



ATIVIDADE

1. Para que serve um texto de peça teatral?
2. Quem escreve peças teatrais?
3. Quem lê o gênero peça teatral?
4. Por que lê o gênero peça teatral?
5. Qual a influência de se ler peça teatral para o aprendizado em língua portuguesa?
6. Qual a importância das rubricas num texto dramático?
7. Faça uma leitura dramatizada do texto.

A seguir temos o módulo seis.

MÓDULO 6



3. 6 CHEIO DE GÁS – PARTE 3

Aproveite a oportunidade para explorar o que são recursos expressivos da oralidade e expor a importância desses recursos para a leitura, o conhecimento e a produção do gênero peça teatral. Retome a leitura de um fragmento de uma peça teatral e ponha em destaque os recursos expressivos. Esclareça as dificuldades existentes sobre características relacionadas aos recursos, ao enredo e ao gênero. Retome a importância dos recursos expressivos da oralidade. Nesta etapa, produziremos um texto autoral individual, também iremos trabalhar com leitura, produção textual e análise linguística.

A seguir temos uma adaptação da peça teatral O fantástico mistério de Feiurinha, de Pedro Bandeira, que serve muito bem a esta atividade:

O FANTÁSTICO MISTÉRIO DE FEIURINHA

AUTOR – (Dirigindo-se ao público). Vocês se lembram de que quase todas as histórias antigas terminam dizendo que a princesa se casava com o príncipe encantado e iam viver felizes para sempre? Pois essa história conta os mistérios que acontecem depois do “...e foram felizes para sempre”. Era uma vez, há muitos anos atrás mais vinte e cinco anos depois, quando todas as princesas das histórias reuniram-se na casa de Dona Branca Encantada para resolver um problema muito sério: o desaparecimento da Princesa Feiurinha.

DONA BRANCA - Vou convocar uma reunião de todas nós! (Chama seu empregado)
Caio - Às ordens, Princesa!

DONA BRANCA – Caio, monte o nosso melhor cavalo. Corra, voe e chame todas as minhas cunhadas de todos os reinos encantados para uma reunião aqui no castelo. Depressa.

AUTOR – Em histórias de fada, esse negócio de tempo não tem a mínima importância. Por isso, em um minuto todas as princesas já estavam chegando ao castelo de Dona Branca.

CAIO – (Anuncia a chegada de todas) Alteza, a senhora Princesa Cinderela Encantado! (Grávida, mancando, procura logo uma cadeira). A senhora Princesa Rapunzel (grávida também, arrastando cinco metros de trança). A senhora Bela Adormecida e a Princesa.

BELA- Fera Encantado.

DONA BRANCA – Bem queridas, vocês devem estar curiosas para saber por que estão aqui. É que estamos com um problema grave nas mãos. A princesa Feiurinha desapareceu!

TODAS – Como?

DONA BELA - FERA – O que foi que houve?

DONA BRANCA – Não sei, só sei que ela desapareceu e pronto. E se algum mal aconteceu com a Feiurinha, isso significa que a felicidade eterna de qualquer uma de nós pode ser destruída de uma hora para outra.

AUTOR – As princesas discutiram e mandaram todos os empregados à procura da Feiurinha. Vasculharam todos os cantos e não encontraram nem sinal da Feiurinha. Não encontraram nem o castelo e nem o príncipe. Todas entendiam que os tempos de felicidade eterna tinha m acabado.

DONA BRANCA – Meninas, descobrir onde foi parar a Feiurinha não é tarefa para nós! Isso é trabalho para quem nos inventa. É trabalho para um Autor.

AUTOR – (Dirigindo-se ao público). E foi assim que Caio, encarregado de descobrir os grandes autores de contos de fadas me encontrou. E agora? O que fazer para encontrar uma heroína desaparecida? Querem saber o que fiz? Procurei em todas as bibliotecas e coleções particulares. Escrevi para autores do mundo inteiro, mas a resposta era sempre a mesma: “Feiurinha?! Nunca ouvi falar...”

BELA ADORMECIDA – Se demorar muito, não vai adiantar mais. Nós todas teremos desaparecido!

AUTOR - Nada disso, Branca de Neve. Você jamais desaparecerá. A sua história é lida todos os dias por milhões de crianças no mundo todo.

Dona Branca e o autor se olham e compreendem tudo.

AUTOR – Então é isso! Está desvendado o mistério. Feiurinha desapareceu porque ninguém escreveu a sua história. Nesse momento as princesas estão comemorando quando a empregada Jerusa entra na sala.

JERUSA – Feiurinha? O senhor também conhece a Feiurinha? (Todos param e olham para ela)

DONA BRANCA - Jerusa, por favor, conte para nós. Só você pode trazer Feiurinha de volta.

JERUSA – A história de Feiurinha é dos antigos. Quem me contou, há mais de sessenta anos foi a minha avó. Era a minha história preferida, com perdão das princesinhas...

Era uma vez, há muitos anos atrás, uma linda menina que foi raptada ainda no berço por três bruxas malvadíssimas. Ela foi criada junto com uma sobrinha das bruxas chamada Belezinha, que era capenga, vesga, dentes cariados e verruga no nariz. Já a menina cresceu e ficou linda. As bruxas diziam que ela era muito feia e por isso seu nome era Feiurinha.

DONA RAPUNZEL – Ei, espera aí, Jerusa! Mas ela não era uma linda menina?

JERUSA – Era, mas como não conhecia nada, a não ser bruxas, acreditava nelas e era tratada como uma menina horrorosa.

BELA-FERA – Coitadinha!

JERUSA – Os poucos momentos de paz que Feiurinha tinha era quando as bruxas saíam para as suas maldades e a deixavam só com o Bode. Ele era seu único amigo. Um bode velho, sujo, cheio de pulgas e piolhos, feio e fedido como as bruxas.

Certo dia, elas deixaram-na sozinha com o bode. Arrasada, sentindo-se a própria feiura, pegou um pote de barro e foi até o rio pegar água, sempre com o bode atrás. Feiurinha mirando-se no rio, começou a procurar uma verruga pelo rosto e corpo inteiro. Nesse instante uma nuvem envolveu o bode e dele surgiu um jovem belíssimo, alto, forte, musculoso e de olhos verdes.

Assustada Feiurinha tentou fugir, mas o braço forte do rapaz segurou a menina e disse que a beleza dela o tinha libertado do feitiço das três bruxas. O príncipe prometeu a Feiurinha que iria retomar o seu reino e voltaria para buscá-la e mostrar que o mundo era bonito e que as bruxas a enganavam.

BELA ADORMECIDA – Que lindo!

BELA – FERA – Continue, Jerusa.

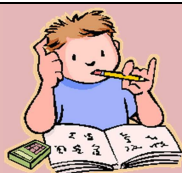
JERUSA - Quando as bruxas voltaram, sentiram falta do bode e desconfiaram do que tinha acontecido. Logo trataram de enganar Feiurinha e mandaram-na vestir uma roupa de urso, dizendo elas que Feiurinha ia ficar linda. Ela vestiu e se transformou em bruxa igual a elas. Quando o príncipe chegou, perguntou por Feiurinha. As bruxas começaram a dizer que eram a Feiurinha. O príncipe se irritou e disse que ia matar as bruxas. Feiurinha corre e se ajoelha aos pés do príncipe e pede que não faça isso. Assim o príncipe descobriu quem era Feiurinha. Naquela hora caiu um raio em cima das bruxas e elas viraram cogumelos. Assim, Feiurinha voltou ao reino encantado, encontrou seus pais, casou com o príncipe e viveram felizes...

AUTOR – Que maravilha! Agora eu já posso escrever a história de Feiurinha para que outras pessoas possam ler e assim ela não mais desaparecerá.

(Texto adaptado do livro “O Fantástico Mistério de Feiurinha” de Pedro Bandeira)

Como primeira atividade, vamos trabalhar a leitura dramatizada que tem como objetivos: desenvolver, não somente o gosto pelo gênero trabalhado, mas também, a forma correta de ler uma peça teatral; identificar os recursos expressivos, linguísticos e textuais na peça teatral.

A seguir as atividades:



ATIVIDADE 1

1. Com base na peça teatral O Fantástico mistério de Feiurinha, responda:

- a. Quem é a protagonista e quem são as personagens coadjuvantes na cena lida?
- b. Qual é o espaço onde se desenvolve as cenas?
- c. Quanto tempo, provavelmente, dura a ação que se desenrola na cena lida?
- d. Como o leitor consegue perceber a passagem de tempo na cena?

e. Que diferenças, em relação a outras peças teatrais chamaram a sua atenção nesse texto?

f. Nas narrativas sempre tem a presença de um narrador. Isso também ocorre nesse texto? Explique.

g. Por que é possível dispensar a figura de um narrador no gênero peça teatral?

2. Nos textos do gênero peça teatral não são usados verbos de elocução característicos do diálogo em textos narrativos e nem temos a voz do narrador. Com base nessa declaração responda:

a. De que forma o leitor sabe a quem pertence determinada fala?

b. Que recurso é empregado para indicar com que intenção uma fala deve ser proferida?

c. De que modo se faz a descrição das personagens e a separação entre as cenas?

d. A quem as rubricas são dirigidas num texto peça teatral?

4. Escreva uma rubrica que dê orientação sobre:

a. I. O cenário da peça teatral

b. II. O figurino usado pelos personagens

5. Releia algumas rubricas:

“Chama seu empregado”.

“ Anuncia a chegada de todas”.

“ [...] Procura logo uma cadeira”.

“ [...] arrastando cinco metros de trança”.

a. Que tempo verbal predomina nas rubricas?

b. Por que isso ocorre?

6. O gênero peça teatral é estruturado em diálogos:

- a. Que sinais de pontuação, característicos do diálogo, são empregados nesse gênero?
- b. Qual é o efeito de sentido provocado no texto pelo uso desses sinais de pontuação nos momentos em que os personagens se manifestam?

Abaixo temos a atividade referente ao fragmento da obra *O fantástico mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira, dando ênfase à produção e à análise linguística:



ATIVIDADE 2

1. A palavra Feiurinha é repetida várias vezes no texto:
 - a. Quem é Feiurinha?
 - b. Considerando o diálogo entre os personagens como você justifica tantas repetições da palavra (Feiurinha)?
 - c. O que a personagem de Jerusa representa para a peça teatral? Por que só ela sabia quem era Feiurinha?
 - d. Em que tempo aparece a maioria dos verbos no texto? Explique.

2. Na fala da personagem Dona Branca: “**Jerusa, por favor, conte para nós**”, a personagem não empregou corretamente o pronome nós, de acordo com a variedade padrão. Reflita sobre o emprego desse pronome, a partir dos questionamentos:
 - a). Considerando as personagens e o contexto da oralidade em que se encontra o gênero, o emprego do pronome nós da forma que está colocado na fala é adequado à situação? Explique.
 - b). Caso a personagem estivesse numa situação mais formal como seria o uso do pronome nós?

3. Releia:

AUTOR – Então é isso! Está desvendado o mistério. Feiurinha desapareceu porque ninguém escreveu a sua história. Nesse momento as princesas estão comemorando quando a empregada Jerusa entra na sala.

JERUSA – Feiurinha? O senhor também conhece a Feiurinha? (Todos param e olham para ela)

DONA BRANCA - Jerusa, por favor, conte para nós. Só você pode trazer Feiurinha de volta.

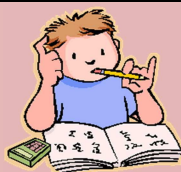
- a. Quais os personagens dessa cena?
- b. Que rubrica é colocada em destaque nesta cena?
- c. Que fato é destacado nesta cena?
- d. Qual é o problema enfrentado pelos personagens?
- e. A conversa nesta cena leva ao tema principal da peça teatral. Qual é o tema?

4. Quais as características do gênero peça teatral podemos perceber na obra: O fantástico mistério de Feiurinha de Pedro Bandeira? Levando em consideração os seguintes critérios:

- a. Finalidade do gênero:
- b. Suporte:
- c. Tema:
- d. Estrutura:
- e. Linguagem:

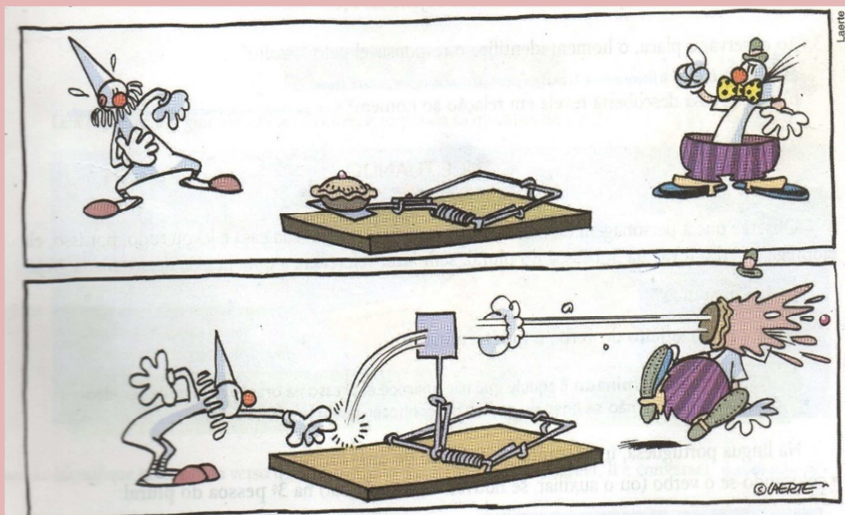
Professor (a), incentive seus alunos a produzirem pequenos textos de peça teatral com base em tirinhas, quadrinhos e charges. Sabemos que o teatro explora o oral e o visual, por isso o trabalho com tirinhas e charges serve ao propósito de nossas atividades.

A seguir uma produção com base em uma tirinha:



ATIVIDADE 3

Com base na tirinha a seguir responda as seguintes questões:



1. O que você imagina que as personagens estão fazendo?
2. Que tipo de história poderia ser encenada a partir das imagens da tirinha?
3. Produza um diálogo entre as personagens da imagem a seguir:
 - a. Crie nomes para os personagens.
 - b. Um cenário.
 - c. Um lugar.
 - d. Um tempo.

Professor (a), motive seus alunos a produzirem textos com discurso direto, indireto e discurso citado, que com certeza o ajudará a escrever com maior facilidade o gênero peça teatral.

| VERBOS | |
|--|--|
| DISCURSO DIRETO | DISCURSO INDIRETO |
| Verbo no presente do indicativo A professora pediu: - Façam silêncio. | Verbo no imperfeito do indicativo A professora pediu que fizessem silêncio. |
| Verbo no pretérito perfeito do indicativo A professora confirmou: - Felipe na esteve na aula ontem. | Verbo mais-que-perfeito do indicativo A professora confirmou que Felipe não estivera (tinha estado) na alua ontem. |
| Verbo no futuro do presente O aluno garantiu: - Eu levarei o trabalho sobre peça teatral amanhã. | Verbo no futuro do pretérito O aluno garantiu que levaria o trabalho sobre peça teatral amanhã. |
| Verbo no presente do subjuntivo - Quero que venha mais aqui, em minha casa – disse-lhe o vizinho. | Verbo no imperfeito do subjuntivo O vizinho disse-lhe que queria que viesse em sua casa. |
| Verbo no imperativo - Faça-me um favor. Estude - Pediu-lhe a professora. | Verbo no imperfeito do subjuntivo A professora pediu-lhe que lhe fizesse um favor. Estudasse. |

| PRONOMES | |
|--|---|
| Discurso direto | Discurso indireto |
| Eu, nós, você (s), senhor (a) (s). O rapaz falou: - Eu sei de tudo. | Ele (s), ela (s). O rapaz falou que ele sabia de tudo. |
| Meu (s), minha (s), nosso (a) (s). - Meus alunos vão gostar desta biblioteca – disse a professora entusiasmada. | Seu (s), sua (s), dele (a) (s). A professora, entusiasmada, disse que seus alunos iriam gostar daquela biblioteca. |
| Este (a) (s), isto, isso. - Eu vivo nesta casa! – Falou o aluno. | Aquele (a) (s), aquilo. O aluno falou que vivia naquela casa. |

| ADVÉRBIOS | |
|-----------------|-------------------|
| DISCURSO DIRETO | DISCURSO INDIRETO |

| | |
|--|--|
| <p>Hoje, ontem, amanhã. - Ontem fui ao cinema – disse a professora.</p> | <p>Naquele dia, no dia anterior, no dia seguinte. A professora disse que no dia anterior foi ao cinema.</p> |
| <p>Aqui, cá, aí. - Não volto mais aí – disse a vizinha.</p> | <p>Ali, lá. A vizinha disse que não voltaria mais lá.</p> |

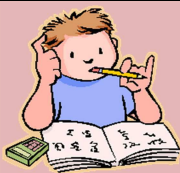
Professor (a), vamos trabalhar com o discurso direto e indireto na atividade a seguir. Tente incentivar seus alunos para a atividade que é bem simples e prática.



ATIVIDADE 4

1. A partir da tirinha da atividade três crie:
 - a. Frases com discurso direto empregando verbos no imperativo.
 - b. Frases com discurso indireto com verbos no imperfeito do subjuntivo.
 - c. Frases com pronomes no discurso direto e indireto.
 - d. Frases com advérbios no discurso direto e indireto.

Professor (a), crie, junto com seus alunos, mais atividades relacionadas a esse módulo, segundo a necessidade da turma.



ATIVIDADE 5

Siga as seguintes instruções para uma leitura dramatizada:

- ✓ Formar grupos com o mesmo número de personagens, cada aluno fará uma personagem e apresentará em sala de aula.
- ✓ Fazer uma nova leitura do texto dramatizada e com gestos das personagens.
- ✓ Transformar a leitura em algo mais dinâmico com mais representatividade nas personagens por permitir aos alunos se veja como parte integrante do texto.
- ✓ Permita um debate nos grupos sobre quem se encaixa mais em determinado personagem e permita que os alunos participem da escolha de sua personagem.
- ✓ Professor (a) fique atento (a) a forma como cada aluno se expressa em faça as necessárias correções para que se adequem bem ao personagem escolhido.
- ✓ Finalmente façam uma apresentação de cada grupo em sala de aula.

Nos módulos seguintes vamos trabalhar a Retextualização e o Letramento. A seguir o módulo sete.

MÓDULO 7



3.7 FAZENDO E REFAZENDO – PARTE I

As atividades aqui expostas possibilitam eventos de letramento, formulação, reformulação e Retextualização. Passamos a seguir aos módulos de atividades de Retextualização e Letramento.

Nesta fase, promovemos a discussão sobre a função social do gênero peça teatral, para a aquisição da cidadania, através de atividades como a distribuição de tarefas, divisão de papéis e ensaios do gênero.

Devemos realizar ensaios para verificação da entonação, expressão e conhecimento dos alunos acerca do que produziram e que irão apresentar à turma ou à escola. Assim, são propostas releituras, refações e aprimoramento dos textos, através das categorias de Retextualização:

Professor (a), para trabalhar a ideia de tempo e lugar, é pertinente você trabalhar, com o seu aluno, os conceitos relacionados ao adjunto adverbial. Lembre-se de que adjunto é o termo que modifica o verbo, o advérbio e o adjetivo e expressa circunstâncias em que uma situação ocorre, assim temos adjuntos que podem expressar: tempo, modo, lugar, afirmação, negação, dúvida, intensidade.

TEXTO I

LUA NUA – LEILAH ASSUNÇÃO

LÚCIO - (Entrando pela porta da rua) – Sabe quanto custou a sua ‘encostada’?

SÍLVIA - (Com frieza) – Não mais do que pagamos pelas suas.

LÚCIA – ‘Pagamos’ não. Eu sempre paguei minhas batidas.

SÍLVIA – Me parece que nós dois trabalhamos, ganhamos e pagamos tudo dentro desta casa, não é?

LÚCIO - (Estranhando) – Mais ou menos.... Já está pronta? São nove e vinte e cinco...

SÍLVIA – Não podemos ir agora, Lúcio. Surgiu um problema.

LÚCIO – Outro problema? Ah, que maravilha! O dia hoje está realmente estimulante! Qual é o novo problema?

SÍLVIA – A Dulce saiu.

LÚCIO – A Dulce... saiu novamente. Cleópatra foi se banhar no Nilo: temos que aguardar o seu retorno.

SÍLVIA – Não. A Dulce não trabalha mais aqui. Eu a despedi.

LÚCIO – Você despediu a Dulce?

SÍLVIA – Despedi. Você tinha razão: é melhor arrumar outra mais eficiente.

LÚCIO – Você... despediu a Dulce?...

SÍLVIA – É.

LÚCIO – Coitada...

SÍLVIA - (Surpresa) – Coitada? Lúcio!...

LÚCIO – Sei lá, a gente acaba acostumando. **SÍLVIA** – Ela passou dos limites...

LÚCIO – Bem feito! Foi no que deu o esculacho de relação que você sempre teve com ela, a liberdade, a intimidade...

SÍLVIA - (Interrompendo) – Com ‘alguma’ pessoa eu tinha que ter intimidade dentro desta casa, não acha? Já que com meu marido...

LÚCIO – Não tem nenhuma. É isso que está querendo dizer? Ó, Sílvia... você aí com um jogo que eu nem entendi ainda... (Para.) Bom, nada, o problema agora é outro. O que é que você vai fazer agora?

SÍLVIA – É... O que é que a gente vai fazer?...

LÚCIO – É um problema mesmo... Só que eu estou atrasadíssimo, depois você me liga para dizer como é que resolveu por hoje.

SÍLVIA – Espera aí, Lúcio. Acho que você não entendeu ainda. A saída da Dulce é um problema nosso e não apenas meu.

LÚCIO – Mas foi você que despediu a moça, você causou o problema, agora resolva você, ora!

SÍLVIA – Ela extrapolou todos os limites, poderia ter sido com você, é como se ela tivesse... pedido demissão. É um problema da nossa casa a ser resolvido, portanto, conjuntamente.

LÚCIO – Só que eu tenho a entrevista com os americanos às dez e meia e estou atrasado!

SÍLVIA – Mas eu também tenho uma entrevista às dez e meia...

LÚCIO – Ah, você não vai querer me comparar agora essa sua entrevista com o meu trabalho, vai?

SÍLVIA – Ah, a minha entrevista é uma frescura, apenas? O seu trabalho é muito mais importante que o meu.

LÚCIO – Não é bem isso...

SÍLVIA – É? Diga. Responde Lúcio. É mais importante?

LÚCIO – É! Pronto. Quis escutar, escutou, Sílvia. É claro que o meu trabalho é muito mais importante do que o seu.

SÍLVIA – Por quê?...

LÚCIO – Porque... ora, não vamos agora começar uma discussão mesquinha. Eu me nego a ser ridículo.

SÍLVIA – Pois eu proponho que o sejamos.

LÚCIO – Sílvia, eu estou atrasado, não tenho tempo para debates. (Pega a pasta e vai em direção à porta da rua.).

SÍLVIA – Tem razão. Também estou atrasadíssima e não tenho tempo para debates. (Pega a sua pasta e também vai em direção à porta.).

LÚCIO – Quer parar de brincadeira?

SÍLVIA – Sim, paremos de brincadeira então, Lúcio, falemos sério. Eu tenho um compromisso agora às dez e meia e fique sabendo que à noite talvez eu tenha outro. **LÚCIO** – Você vai sair à noite?

SÍLVIA – Você também.

LÚCIO – Onde é que você vai?

SÍLVIA – Você não falou aonde vai.

LÚCIO – Eu... não sei ainda se vou mesmo.

SÍLVIA – Também não decidi, estou na dúvida. (Pausa.) Você gosta de bermudas brancas?

LÚCIO - (Surpreso) – Por quê?

SÍLVIA – Talvez te presenteie com uma. Talvez vá ao shopping da Raposo Tavares.

LÚCIO – Na Raposo Tavares não tem shopping. Só motéis.

SÍLVIA – É mesmo? Que sem-vergonhice, não? Como diria a Dulce... (Sacode, agora com graça, os seios.) Dança da geleia... dança da geleia...

LÚCIO – Ficou doida?

SÍLVIA – Não. Agora não tem mais perigo. Vou comprar um vestido de decote compridinho, cor de bronze, bem talu... bem assim... talhado...

LÚCIO – É assim que você quer conversar a sério, Sílvia?

SÍLVIA - (Recompondo-se) – Desculpe. Você tem razão. (Pausa.) Você tem toda razão, Lúcio, desculpe.

LÚCIO – Tudo bem: está desculpada, vá, também não precisa exagerar. É que se você quer falar sério então fala feita gente grande, argumenta, tá? Sem isso de... geleia.

SÍLVIA – Tudo bem, sem geleia. Por que o seu trabalho é mais importante que o meu, Lúcio?

LÚCIO – Não é uma questão de importância, Sílvia. O que você faz no escritório e o que você faz nesta casa são coisas valiosíssimas, mas veja... você ficou três meses aqui, só amamentando...

SÍLVIA – Amamentando o nosso filho. Que agora já está com oito meses. E nosso, aliás, da sociedade toda!

LÚCIO – Não começa! Eu não vou ter paciência, agora, para discurso! Ou faz nhenhém ou faz discurso, assim não dá! Vamos parar de lero-lero, tá? O meu trabalho pesa mais que o seu porque ele que é para valer, escutou bem? É o meu, o meu trabalho, e não o seu, que garante a segurança desta família. É com o meu salário, e não com o seu, que você conta para ter (aponta os pacotes das compras.) Esse supermercado aí, assistência médica, seguro de vida, carteirinha do clube e tudo o mais. Tá bom?

SÍLVIA – Amanhã pode ser o meu, lembra da tua mãe?

LÚCIO – Mas o problema é hoje. É hoje que será resolvido se vamos ou não para os Estados Unidos.

SÍLVIA – Sabe que você nem perguntou, de verdade, se quero mesmo ir? Talvez, para mim, não seja a melhor época para sair daqui.

LÚCIO – Não estou entendendo. O que você está tentando me dizer? **SÍLVIA** – Isso mesmo que você está escutando. Estou muito entusiasmada com a minha profissão neste momento. Com o caso Teixeira Leite.

LÚCIO – ‘Caso Teixeira Leite’... Ô Sílvia, eu não queria desqualificar você, mas esse seu caso é uma bobagem! Indenização por perda de emprego de uma filhinha de papai rico. Nós dois sabemos que você não passa de uma secretária de luxo no escritório dos seus amigos.

SÍLVIA – Sou uma advogada! Muitas vezes me esqueço disso, mas eu sou. E esse é o meu primeiro caso. Sozinha. Está escutando, Lúcio? (Pausadamente.) É o meu primeiro caso. Os Teixeira Leite têm influência, é a minha chance. Já faltei na primeira entrevista porque o Júnior estava com quarenta graus de febre.

LÚCIO – Ah! Você não gosta tanto do que faz, não.

SÍLVIA – Adoro. É que me divido tanto, são tantos os meus papéis, que chego a ficar confusa. É um absurdo... como é que eu pude me confundir tanto assim? (Vai até a janela e diz, em voz baixa, para si mesma.) Aquilo lá é fuga, o importante está aqui, sou eu mesma, o meu trabalho...

LÚCIO – Para!... Isto, aquilo, meu, eu, que é, ficou maluca? Tá ‘invocando’ o quê? (Sílvia fecha as cortinas da janela, solenemente, definitiva. Lúcio assustado.) Que é Sílvia?

SÍLVIA – Vocês não me deixam saborear isso, mas a verdade é que a-do-ro a minha profissão. Assim como é verdade também que estou defendendo a moça porque acre-di-to, pronto. Pode me chamar de Santa Izildinha e do que quiser, eu a-cre-di-to, não é só interesse não. Ela não é operária nem boia-fria, mas é um trabalhador, tem os seus direitos. Perante uma lei que está aí para ser cumprida, é uma questão de justiça. Jus-ti-ça, escutou bem, Lúcio? Acho que é por isso que eu quis ser advogada, para tentar colocar de novo essa palavra no dicionário do verdadeiro faroeste que virou este país!

LÚCIO – Falou a Miss Tênis Clube da Cidade de Santos. (Pausa.).

SÍLVIA - (Tranquilamente) – Miss Tênis Clube da Cidade de Santos é a puta que o pariu.

LÚCIO – Sílvia... tudo bem, eu acho legal você ter falado isso. E eu respeito sim, muito mais do que você pensa. Eu digo para as pessoas: “minha mulher é advogada”, e sinto orgulho. A mulher do Douglas não faz nada, imagine: prendas domésticas, que coisa mais antiga. Mas Sílvia... se eu não apareço na minha entrevista sabe quem é que vai para esse estágio no meu lugar?

SÍLVIA – Ué... não é o Douglas e a mulher dele de prendas domésticas que-coisa-mais-antiga?

LÚCIO - (Desconcertado) – Ah, é, eu já falei.

SÍLVIA – Você tem razão, não podemos mais perder tempo com divagações. Ação! Vamos ligar para a Tininha. Sua irmã talvez possa ficar com o Júnior para nós dois irmos trabalhar.

LÚCIO - (Olhando para a porta da rua, aflito, e para o relógio) – Minha irmã foi para o Rio pesquisar favelas, a maluca. Só espero que não volte ‘noiva’ de um traficante, como é hábito lá entre as sociólogas.

SÍLVIA – Sua mãe! (Para.) Não; ela está sem empregada lá na loja dela.

LÚCIO – E o raio da tua prima? Sua prima milionária, que passa o dia inteiro fazendo... nada!

SÍLVIA – Começou a trabalhar na Secretaria de Educação.

LÚCIO – Ah. Continua a não fazer nada. Olha, Sílvia, eu quero te ajudar, eu entendo que é uma barra, mas tenho que ir andando porque já são mais de nove e meia, é um absurdo o que já me atrasei...

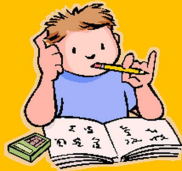
Texto 4: Fragmento da peça teatral Lua Nua de Leilah Assunção, (1990, p. 35-41).

TEXTO II



Observe o texto Lua Nua, de Leilah Assunção e a tirinha a seguir e respondam as questões que se sucedem. Essa atividade vai possibilitar aos alunos a distinção entre os gêneros, reconhecendo a estrutura e as características de cada gênero.

A seguir teremos atividades de Retextualização e Letramento:



ATIVIDADE 1

Ao observar os textos I e II, responda as questões que se sucedem:

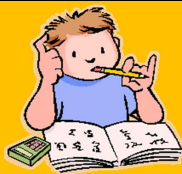
1. O texto I traz uma situação de confronto de interesses entre o casal Lúcio e Sílvia, retratando uma discussão sobre a vida profissional e falta de tempo para situações familiares:

- a. Qual a posição de Lúcio diante dos fatos?
- b. Que situação Sílvia parece não ser capaz de suportar mais?
- c. Por que Lúcio considera seu trabalho mais importante e superior ao de sua esposa?
- d. Que atitudes seriam convenientes para dissipar as discussões do casal?
- e. Na sociedade atual as pessoas vivem com pressa e se estressam por não conseguirem resolver seus problemas financeiros e familiares. Qual sua opinião sobre essa assertiva?

2. Ainda sobre o texto I, responda:

- a. Qual é aproximadamente o tempo de duração da cena descrita?
- b. Em que local ocorre a cena?
- c. Existe um narrador que conta a história?
- d. De que forma conhecemos a história?
- e. No texto peça teatral como é introduzida as falas dos personagens?

- f. Qual a função das rubricas nas peças teatrais?
 - g. Que tipo de linguagem é usada nesta peça teatral?
3. No texto I existe a caracterização dos personagens:
- a. Com que adjetivos e expressões é caracterizado Lúcio?
 - b. Procure no texto adjetivos que caracterizem Sílvia.



ATIVIDADE 2

1. Observando a peça teatral e a tirinha responda:
 - a. Existe alguma semelhança entre a peça teatral e a tirinha?
 - b. Em um dos textos aparece o discurso citado. Qual dos textos aparece?
 - c. O texto II trata de uma situação social bem conhecida. Qual é?
2. Releia os dois textos e responda:
 - a. Que informações eles trazem sobre os personagens e o cenário?
 - b. Que informações temos sobre os temas explorados nos textos?
3. A partir da imagem do texto II crie um pequeno texto teatral com os seguintes elementos:
 - a. Tempo
 - b. Lugar
 - c. Personagens
 - d. Rubricas
 - e. Cenário

f. Pontuação e paragrafação coerente com o gênero

Os alunos deverão, nesta atividade, expor suas produções e fazer um debate em sala de aula, mediado por você, professor (a), para que os conceitos fiquem bem esclarecidos para os alunos.



ATIVIDADE 3

1. Responda aos seguintes questionamentos:
 - a. Na sua opinião existe alguma diferença na leitura de um texto do gênero peça teatral para outros gêneros textuais?
 - b. O texto peça teatral tem os mesmos recursos expressivos que os demais gêneros?
 - c. Perceba os recursos expressivos da oralidade (entonação, velocidade, ritmo, gestos, posturas, movimentos e volume de voz) existentes no texto de peça teatral. A partir dessa observação tente organizar essas expressões dentro do texto I.
2. Faça uma pesquisa sobre o texto I:
 - a. Época em que foi escrita a obra teatral.
 - b. Biografia do autor.
 - c. Livro com a peça integral.
 - d. Filme feito com base na peça teatral.
 - e. Monte um painel com as informações encontradas.



ATENÇÃO!

Educador e educadora você pode montar uma sessão de cinema com um dos filmes que encontrar que tenha como base uma peça teatral.

A seguir teremos o módulo oito que dará continuidade as atividades de Retextualização e Letramento.

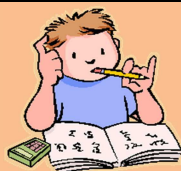
MÓDULO 8



3. 8 FAZENDO E REFAZENDO – PARTE II

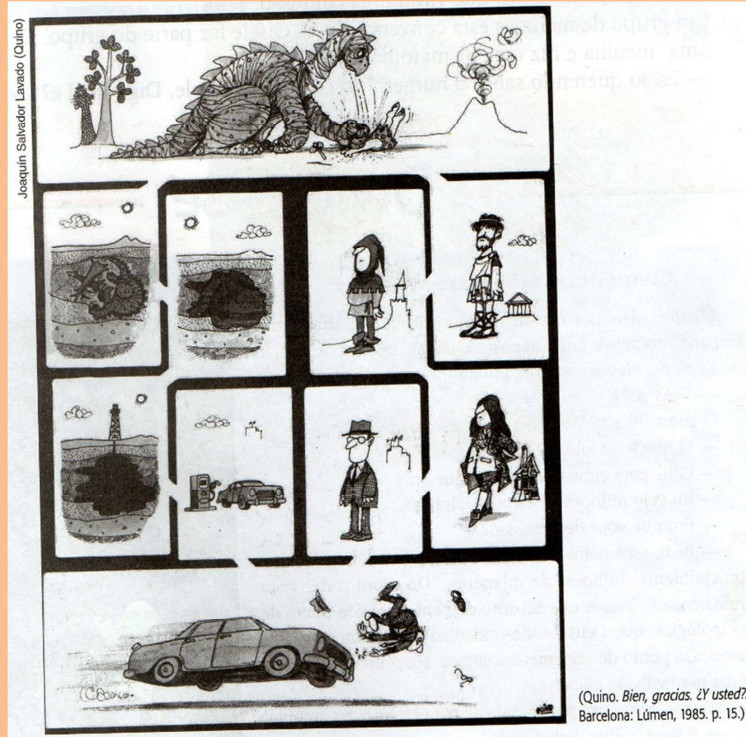
As atividades aqui expostas retomam a ideia do módulo sete que buscam possibilitar eventos de letramento, formulação, reformulação e Retextualização. Nesta fase, como na fase anterior promoveremos a discussão sobre a função social do gênero peça teatral, para a aquisição da cidadania, através de atividades de produção individual do gênero peça teatral, com a confirmação dos conhecimentos adquiridos do gênero e a seleção de um texto autoral para publicação. Desse modo, a proposta é produzir um texto do gênero peça teatral, para uma divulgação ao público, com a socialização dos textos e seus temas, a montagem e a apresentação da peça.

Professor (a), a charge é um gênero eficaz para produção de diálogos para serem transformados em dramatizações.



ATIVIDADE 1

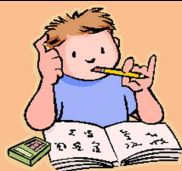
Observe a charge de Quino e responda as questões a seguir:



1. Que questão social pode ser percebida na charge anterior?
2. O que mostra sobre o homem os acontecimentos da charge?
3. Levante hipótese: Por que o homem é agredido pelo dinossauro e posteriormente pelo carro?
4. Que diferenças existe entre os vários homens que aparecem ao longo da charge? O que isso significa?
5. Na sua opinião além de trazer humor qual é a outra finalidade dessa charge?
6. Escreva diálogos com base no cartum e reescreva produzindo uma peça teatral, se achar por bem, reescreva e realize as operações necessárias para reelaboração de um texto eficiente.
7. Crie uma cena dramatizada a partir da charge de Quino. Reescreva o texto quantas vezes for necessário.

Na atividade a seguir vamos trabalhar pequenos textos sobre o tema cenário para produzir cenas dramáticas. É possível fazer a leitura de pequenas histórias que podem ser

transformadas em diálogos. A seguir temos textos para essas atividades. Coloque os alunos em grupos de dois e promova a criação de diálogos a partir da descrição de cenários:



ATIVIDADE 2

1. Observe os textos I e II e produza diálogos a partir da descrição de cada texto:

Cenário 1

Sala de estar-jantar de um apartamento, num desses edifícios de habitação coletiva, construídos por uma instituição de previdência social. É um apartamento de fundo e a janela central da sala dá para uma área [...]. Entradas à direita e à esquerda. Decoração moderna, pobre [...]. Mesa, cadeiras, um móvel ao longo da parede para várias serventias, bibelôs, livros, etc. Um aparelho de televisão.

(Ábilio Pereira de Almeida. ... em moeda corrente do país. In: Teatro da Juventude, abril 1997. Secretaria de Estado da Cultura do governo do Estado de São Paulo. p. 55.)

Image: Library/Outras Imagens

Cenário 2

Sala da casa de Lulu e Fofó. Móveis simples; almofadões no chão. Sairas para a rua, quartos, banheiro e cozinha. Tudo muito modesto e moderninho, pôsteres na parede, um de “Che” Guevara em destaque, etc. *Personagens*: Lulu (vinte anos, recém-casada); Fofó (marido de Lulu, vinte e três anos) e Pedrinho (estudante que aluga um quarto na casa do casal, dezoito anos).

(Ricardo Gouveia. *Fofó, meu amor*, In: Teatro da Juventude, dez. 1995. Secretaria de Estado da Cultura do governo do Estado de São Paulo. p. 52.)

© Tim Page/Corbis/LatinStock

2. Reescreva os textos produzidos na questão 1 e reveja as situações de produção e Retextualização.

Após os questionamentos, permita que o aluno construa um texto oral sobre as suas impressões do que seja peça teatral.



ATIVIDADE 3

Observe o quadro a seguir e responda:

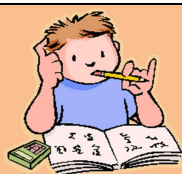
Leia esta pintura, de Norman Rockwell:



O topo do mundo (1928).

1. Quem são os personagens dessa cena?
2. Qual situação é retratada nessa imagem?
3. Se você fosse produzir um diálogo entre esses jovens como seria?
4. Você gosta de fantasiar situações inusitadas como a deste quadro? Crie um pequeno texto que tenha uma situação inusitada como esta.

Promova uma roda de debate para os ajustes finais de produção. Esse debate vai permitir que você pontue os aspectos positivos e negativos de tudo que foi trabalhado e corrija aquilo que ainda precisa de consertos na montagem e na apresentação da peça teatral. Sem contar, professor (a), que essa roda de debate dá a possibilidade do aluno de pôr em prática os conhecimentos adquiridos sobre o gênero ocorridos no processo de construção da aprendizagem.



ATIVIDADE 4

1. O que devemos fazer para encenar uma peça teatral?
2. Qual a importância do estudo do gênero peça teatral para a encenação?
3. Como os atores devem proceder para a construção de uma boa encenação?
4. E você como fez para produzir uma boa encenação?

Professor (a), devemos disponibilizar nesta fase a possibilidade de o aluno pôr em prática os aprendizados que ocorreram no processo de aquisição do gênero.

PRODUÇÃO TEXTUAL



ROTEIRO PARA PRODUÇÃO

A seguir no capítulo quatro iremos tratar da produção final.

CAPÍTULO

4



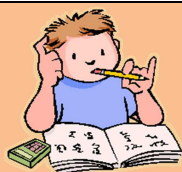
5. 1 HOJE TEM ESPETÁCULO

PRODUÇÃO FINAL

Nesta etapa, vamos produzir e publicar os textos produzidos pelos alunos socializando-os na sala de aula e na escola, compartilhando informações sobre os usos do gênero peça teatral. Devemos produzir uma situação social que envolve a necessidade, a funcionalidade social e as especificidades de produção do gênero textual peça teatral. A produção final tem como objetivos: verificar os conhecimentos adquiridos pelos alunos durante a sequência didática; produzir um texto final do gênero textual peça teatral, para a culminância das atividades; reler e aprimorar a produção do texto do gênero peça teatral; reescrever o texto individual; publicar o texto produzido.

Professor (a), as produções finais, como as atividades de todos os módulos, podem ser usadas como avaliação. Não devemos esquecer de revisar, aprimorar os textos, através da Retextualização do gênero trabalhado.

Com base no último texto, produzido no módulo oito (8) que trata de uma produção individual e autoral, propomos a atividade a seguir, para os alunos promoverem a melhoria da produção final. Devemos fazer uma análise final do que foi produzido com questões como:



ATIVIDADE 1

1. Eu escrevi um texto formal ou informal?
2. Coloquei todos os elementos do gênero?
3. Utilizei os termos de forma expressiva e adequada à situação comunicativa?
4. Cometi erros que podem ser reparados?
5. Que erros devo reparar?

Professor (a), agora é o momento de mobilizar o aluno para a escrita individual e final do texto. Devemos retomar a situação de produção e relembrar as marcas do gênero peça teatral. Não se esqueça de revisar, reescrever, reler, identificar e publicar o texto para a turma ou para a escola toda. O texto final pode ser manuscrito ou digitado. Refaçam o texto do módulo oito (8), pois esse texto será seu texto final, com as devidas correções. Abaixo algumas questões que devem ser levadas em consideração, antes da produção final:



ATIVIDADE 2

1. Para a produção textual é necessário:
 - a. Apresentar temas amplos.
 - b. Começar com uma pesquisa sobre os temas.
 - c. Delimitar o tema.
 - d. Definir o local a ser encenado a peça teatral.

- e. Escolher atores, diretores, cenários, figurinos e sonoplastia.
- f. Definir se a encenação partirá de um fragmento da peça ou de uma obra completa.
- g. Fazer uma leitura dramática do texto peça teatral.
- h. Decorar as falas da personagem, imaginando a situação vivida por ela, o cenário e as demais personagens com quem se relaciona.
 - i. Prestar atenção as rubricas.
 - j. Ensaiar quantas vezes for necessário.
 - l. Preparar a apresentação.
 - m. Encenar a peça teatral.

Antes dos alunos produzirem o texto, lembre a eles, mais uma vez a estrutura de um texto de peça teatral.



GÊNERO TEXTUAL PEÇA TEATRAL

- Intenção principal: emocionar, divertir, levar a refletir.
- Leitores: pessoas que se interessem pelo gênero peça teatral.
- Organização: escrito para ser representado
 - Divide-se em atos, quadros e cenas.
 - Contém dois textos texto principal: diálogo dos personagens.
 - Texto secundário: rubricas.
 - Indicação de nomes dos personagens no início das falas.
- Linguagem: adequada às personagens, contribui para caracterizá-las.

Professor (a), todas as atividades apresentadas até aqui tiveram como foco este momento de produção final, agora os alunos contam com o seu apoio total para correção,

refacção e retextualização com base nas categorias de análise que expomos agora, para que você perceba o que precisa ser mudado e melhorado, e depois apresentado ou em sala ou na escola. Essa parte de exposição da obra fica a cargo de você e de seus alunos.

PRODUÇÃO TEXTUAL



ROTEIRO PARA PRODUÇÃO

Imagine uma cena de teatro a ser desenvolvida no palco: com cenário, personagens, lugar, tempo, rubricas, música, luz, figurino, maquiagem, gestos, etc. Esses personagens teriam que ter movimento e falas. Coloquem os nomes dos personagens antes das falas e procurem dar dinamismo e criatividade ao diálogo. Lembrem-se de todas as peças teatrais vistas até agora, elas irão te ajudar a retomar o texto teatral de forma coerente e coeso. Não se esqueçam das rubricas de movimento e de interpretação. O tema pode ser diverso: social, cultural, familiar, humorística, etc. Imagina uma família como a de Lúcio e de Sílvia de Lua Nua de Leilah Assunção, um clássico como Romeu e Julieta de Shakespeare, uma situação engraçada como do Santo e a porca de Ariano Suassuna, uma história infantil adaptada como O Fantástico mistério de Feiurinha de Pedro Bandeira, entre outros, foram tantas obras maravilhosas inspire-se em alguma e produza a sua peça teatral. Crie um título para a sua obra. O texto tem que ser autoral e individual. Vamos nessa agora é sua vez, sei que é capaz.

Essas operações irão te ajudar a saber o que deve ser retirado, acrescentando, reorganizado e reproduzido por cada aluno na produção do gênero:

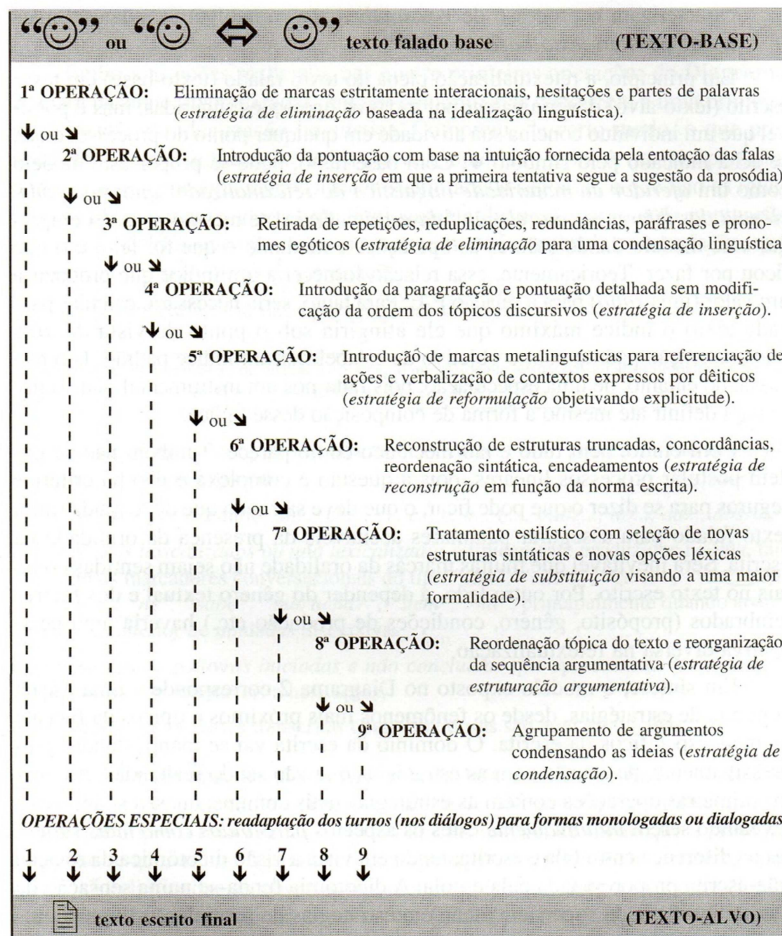


Diagrama 1: Modelo de operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o escrito segundo Marcuschi (2010, p. 75).

Professor (a), de tudo que fizemos até aqui o objetivo foi sempre o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. Esperamos que tudo que foi mencionado e feito aqui sirva realmente aos propósitos de eficácia e melhoramento do ensino da língua materna.

Professor (a), indicamos esses livros para você conhecer melhor o Gênero peça teatral e poder aplicar em sala de aula. Algumas das dicas elaboradas pelos autores, vale a pena investir:

Taís Ferreira - A escola no teatro e o teatro na escola. 2ª ed. – Porto Alegre: Mediação, 2010.

Fernando Peixoto - Brecht, Vida e Obra. São Paulo, Editora Paz e Terra. 1974.

Fernando Peixoto - O que é teatro. 4ª reimpressão, São Paulo: Brasiliense, 2005.

Vic Vieira Granero - Como usar o teatro na sala de aula. – São Paulo: Contexto, 2001.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos até aqui com um propósito de melhoria do ensino de língua materna, na intenção de que nós professores pudéssemos sempre melhorar e inovar nossas metodologias de ensino e a forma como desenvolvemos nosso trabalho em sala de aula. Esse Caderno Pedagógico tratou de como melhorar o processo de ensino com base na teoria do gênero. O gênero escolhido foi peça teatral visto que tínhamos um trabalho muito bom em sala de aula nesse sentido.

Sem dúvida buscamos apresentar para vocês professores uma sequência textual bem elaborada e dentro da expectativa de eficácia do ensino de língua materna. O trabalho foi desenvolvido segundo a teoria de Dolz e Schneuwly (2004:98) sobre os procedimentos envolvidos no modelo das sequências didáticas envolvem quatro fases: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Segundo os autores, as sequências didáticas preparam o aluno para o domínio da língua materna de forma eficaz e situações diversas de usos.

Por conseguinte, também desenvolvemos atividades segundo a teoria de Marcuschi quanto à produção e à Retextualização de gêneros textuais. Nesse sentido, os gêneros textuais possibilitam um desenvolvimento do aluno como elemento participativo do mundo e como o mundo influencia o conhecimento linguístico e textual, sendo crucial o aprendiz ter acesso a eles. Segundo Marcuschi (2008), “o trabalho com os gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua e seus diversos usos no dia a dia” (p. 17). Segundo Monteiro apud Pontes (2008, p. 63) “o ensino da oralidade promove ao educando a isenção na sociedade para alcançar a cidadania”, pensamos ser esse o objetivo de a escola desenvolver a aprendizagem do aluno visando sua integração a sociedade e desenvolvimento de capacidade de agir como cidadão capaz e eficaz.

Por que escolher o gênero Peça teatral? Porque, professor (a), o teatro acontece como uma forma de educação não formal em que o espaço de relações de confiança possibilita um novo modo de pensar o mundo. Nele resgatamos o papel do homem como criador e artista de obras não formatadas, padronizadas ou globalizadas e atendam ao exercício do pensar criativo e da construção de uma poética metáfora da realidade. Ele permite a criatividade e o uso da língua oral para melhoria do processo educacional.

Concordamos com Monteiro apud Pontes (2008), ao afirmar que “o domínio das atividades verbais é uma importante dimensão da cidadania” (p.67). Por conseguinte, o teatro

é um gênero emergente quanto ao uso da oralidade e da escrita servindo bem a ambas as modalidades. Assim, a expressão teatral, realizada no contexto do coletivo, abrange um leque amplo de exercício e aprendizagem: a sensibilização para o uso do imaginário, o diálogo entre a teoria e prática do artista, a criação gestual-corporal original, o prazer de transitar entre a fantasia e a realidade com o horizonte das mudanças, etc.

Nas propostas curriculares produzidas na década de 80, pode-se encontrar o destaque para a modalidade oral, enfocando o fato de a criança vir para a escola já com o domínio dessa modalidade (BRASIL, 2001). Essas propostas sugerem que se parta desta oralidade como algo significativo e familiar para o aluno para situações de ensino e aprendizagem da escrita, modalidade com que ela passa a interagir. Os documentos oficiais ainda sugerem necessidade de compreensão da modalidade oral da criança que, muitas vezes, se constitui numa variedade linguística que não coincide com a de prestígio social e o devido cuidado com a presença de preconceito pela maneira de falar do educando e pela sua escrita enquanto transcrição da fala. Assim, sobre o uso da modalidade oral, os PCN (2001, p.49) afirmam que:

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é, mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente.

Por tudo isso, incentivamos a nossos colegas educadores que trabalhem sempre na perspectiva de desenvolver novas mitologias de trabalho para alcançar o aluno e como também para a dinamicidade do processo de ensino-aprendizagem. Sabendo que nós professores somos agentes de transformação e que podemos sim melhorar nossa prática e adaptá-la as necessidades dos educandos.

Para isso, procedimentos como esses realizados ao longo do processo ensino-aprendizagem, tendem a contribuir para que os educandos tornem-se sujeitos proficientes, não reprodutores e/ou apenas decodificadores de códigos linguísticos, mas, capacitados a reconstruir o significado do texto e sua aplicação nas diversas situações de uso da língua.

Assim, o objetivo deste Caderno Pedagógico foi a reflexão sobre as relações entre oralidade e escrita no âmbito da produção textual em sala de aula, com vistas à elaboração de material de suporte da língua materna, propondo-se analisar um modelo de estratégia pedagógica a partir da linguagem oral e escrita, que permite avaliar o preparo comunicativo-interacional de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

Considerando as situações em sala de aula, buscamos aprimorar a competência comunicativa do aluno, ou seja, sua capacidade de ler, escrever, interpretar e produzir textos orais e escritos. Sendo, os gêneros da fala e da escrita recursos essenciais para o exercício eficiente da cidadania e da inclusão social.

Desse modo, as atividades trabalhadas aqui se propuseram ao desenvolvimento da competência linguística e social do educando e como também ao aprimoramento habilidades linguísticas, cognitivas e discursivas que são determinantes para o exercício da cidadania.

Por fim desejamos que esse material tenha sido de proveito para você professor (a) porque ele foi feito para você e por você.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Leilah. **Lua nua**. São Paulo: Scipione, p. 35-40, 1990.

BANDEIRA, Pedro. **O fantástico mistério de Feiurinha**. Coleção literatura em minha casa v. 5, 1 ed. - São Paulo: FTD, 2001.

BELINKY, Tatiana. **O macaco malandro**. Coordenação editorial Maristela Petrili de Almeida Leite, Pascoal Soto. Coleção literatura em minha casa; v. 5 – São Paulo: Moderna, 2001.

BLOCH, Pedro **As mãos de Eurídice**. Ilustrações de Lúcia Brandão. Coleção literatura em minha casa; v. 4, 1 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. SEF-MEC. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. 3 ed. – Brasília: A Secretaria, 2001.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Secretaria de educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Secretaria de educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF 1998.

CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 5 ed. Reform. São Paulo: Atual, 2009.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros e Progressão em Expressão Oral e Escrita: Elementos para Reflexões sobre uma Experiência Suíça (francófona). Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Tradução e organização de R. Rojo e G. L. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. P.49,82.

MACHADO, Ana Maria. **Hoje tem espetáculo: no país dos prequetés**. Ilustrações de Gerson Conforti. Coleção literatura em minha casa; v. 5, - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MARKO, Leslie. **Teatro em sala de aula: Um novo olhar que toca e transforma.** Revista Memento. Revista do Mestrado em Letras Linguagem, Discurso e Cultura - UNINCOR ISSN 1807-9717. São Paulo, V. 2, n. 2, ago. p. 38-48, dez. 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para escrita: atividades de retextualização.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PEIXOTO, Fernando. **Brecht, Vida e Obra.** São Paulo, Editora Paz e Terra. 1974.

SHAKESPEARE, William, **Romeu e Julieta.** Disponível em: <http://marcondysfranca.Wix.Com/marcondysfranca/apps/blog/romeu-e-julieta-texto-teatro>. Acesso em: 23 set. 2016.

SHAKESPEARE, William, **Sonho de uma noite de verão.** Ato I, cena I, Atenas, palácio de Teseu. Disponível em:

http://www.jorgeteles.com.br/site/index.php?option=com_contest=article&=147:sonho-de-uma-noite-de-verao&catid=38.traducoes-e-adaptações&itemid=26ª. Acesso em: 23 set. 2016.

SOUZA, Naum Alves de. **A aurora da minha vida.** Ilustrações: Lollo; Apresentação e organização: Heloisa Prieto. Coleção literatura em minha casa; v. 4, 5 ed. – São Paulo: Salamandra, 2003.

SUASSUNA Ariano. **O santo e a porca.** Ilustrações: Zélia Suassuna; 26 ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

YAZBEK, Samir. **O fingidor.** Coleção literatura em minha casa; v. 4, 1 ed. - São Paulo: Ática, 2003.

ANEXOS



UFPG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/CAMPUS
CAJAZEIRAS – PB
PROFLETRAS – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



APÊNDICE B

TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, Eliana Ferreira dos Santos, mestranda do PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras, Unidade Acadêmica de Letras (UAL), responsabilizo-me pela condução do projeto de pesquisa intitulado **A sala de aula: espaço para oralidade e escrita – contribuições para o desenvolvimento da competência comunicativa**, comprometo-me a assegurar que sejam seguidos os preceitos éticos previstos na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e demais documentos complementares.

Responsabilizo-me também pelo zelo com o meu projeto de pesquisa, pelo fiel cumprimento das orientações sugeridas pela minha orientadora nas atividades de pesquisa e, junto com o meu (minha) orientador (a), pela entrega do relatório final ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Campina Grande e pelos resultados da pesquisa para sua posterior divulgação no meio acadêmico e científico.

Pombal - PB, __/__/____.

Eliana Ferreira dos Santos