

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras - Câmpus de Assis-SP
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ANA CAROLINA BORGES DE AGOSTINI

ENTRE PALAVRAS E CENAS: LEITURA LITERÁRIA, TEATRO E MÉTODO
CRIATIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL

ASSIS
2024

ANA CAROLINA BORGES DE AGOSTINI

**ENTRE PALAVRAS E CENAS: LEITURA LITERÁRIA, TEATRO E MÉTODO
CRIATIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, para a obtenção do título de Mestra em Letras junto ao Programa de Mestrado Profissional- PROFLETRAS.

Orientador(a): Profa. Dra. Giovanna Longo

**ASSIS
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ana Cláudia Inocente Garcia - CRB 8/6887

A275e Agostini, Ana Carolina Borges de
Entre palavras e cenas : leitura literária, teatro e
método criativo no ensino fundamental / Ana Carolina
Borges de Agostini. — Assis, 2024
238 f. : il.

Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientadora: Dra. Giovanna Longo

1. Leitura - Estudo e ensino. 2. Ensino fundamental.
3. Letramento. 4. Ensino criativo. 5. Teatro na educação.
I. Título.

CDD 372.4

IMPACTO DA PESQUISA ACADÊMICA

A pesquisa endossou as metas de redução de desigualdade e a educação de qualidade, uma vez que, observamos um crescente reconhecimento da importância de conduzir estudos que viabilizem a implementação de práticas pedagógicas centradas nos aspectos sociais, humanos, políticos e cognitivos do ensino.

IMPACT OF ACADEMIC RESEARCH

The research endorsed the goal of reducing inequality and quality education, since there is a growing recognition of the importance of conducting studies that enable the implementation of pedagogical practices centered on the social, human, political and cognitive aspects of teaching.

À minha mãe, Matilde Borges. Quando eu venço, você vence, porque parte de mim é você. Mãe é quem fica.

À Elizabete (in memorian), minha tia, amiga e primeira aluna que me ensinou o que é ser forte!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força, inspiração e sustento nos momentos de aflição durante esta jornada.

Aos meus pais, por terem sido portais para a minha vinda a este mundo, pelo apoio e amor, em especial à minha mãe, Matilde, que não entende nada de normas da ABNT, de referências bibliográficas, de comitê de ética, nem de exame de qualificação, mas entende tudo de mim.

Ao meu namorado, Guilherme, por sua constante presença, apoio incondicional, compreensão, incentivo e carinho.

Aos meus alunos, vocês são a minha causa, a minha luta, o motivo do meu amor pela Educação.

À Turma 8 do PROFLETRAS, pela troca de experiências, em especial aos meus inseparáveis amigos, Keila Dutra, pela habilidade de superar expectativas e inspirar os outros a seguir o exemplo, você é a materialização do que é acolhimento e cuidado, Luciene Siqueira, que mulher admirável, você é uma luz brilhante na escuridão, guiando seu próprio caminho e iluminando o daqueles ao seu redor, Fernando Mauro, pela generosidade, pelos risos, por ter tornado tudo mais leve, divertido e por formar nossa rede de apoio em meio ao caos.

Às minhas amigas, parceiras de vida, especialmente à Gabriela Fabris pelas palavras certas na hora certa, você desbravou lugares ermos para que outras pudessem passar e deixou flores pelo caminho, à Lidiane Paula Valezi, por acreditar enquanto eu não acreditava, que suas buscas sejam agraciadas.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Giovanna Longo, pela orientação perspicaz, sabedoria, calma e gentileza na condução do trabalho, você é única.

À Prof^a Dr^a Caroline Carnielli Biazolli e ao Prof^o Dr^o Marco Aurélio Scarpino Rodrigues pelas valiosas, precisas e generosas contribuições na fase de qualificação.

Ao Programa de Mestrado Profissional (Profletras) e ao corpo docente que o compõem, pela rica oportunidade concedida de aprimorar meus conhecimentos, enriquecendo substancialmente minha prática profissional.

“[...] que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós” (Barros, 2018, p.43).

AGOSTINI, Ana Carolina Borges. **Between words and scenes:** Literary reading, theater and creative method in elementary school. Assis, 2024. Dissertation (Professional Masters in Letters)– São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages.

ABSTRACT: The present work aims to discuss how the integration of literary reading, creativity, text adaptation and theater can influence the formation of critical, reflective and culturally competent students. The study, concerning the context of literary reading work purposes, proposes an intervention based on the principles of Literary Literacy, as outlined by Cosson (2021), and on the Creative Method presented by Bordini and Aguiar (1988). Regarding the adaptation of texts not intended for performance, it was guided by the perspective presented by Hutcheon (2013), while the guidelines for the Theater Workshop were established based on the contributions of Magaldi (1997), Boal (1975), Desgranges (2006), Cavalieri (1997), and Grazioli (2019). Within this context, it is highlighted the importance of creating opportunities that involve the community in artistic activities, aiming at the discovery of creative and emotional abilities, as well as access to a form of learning and expression. Thus, the relevance of promoting critical reading formation through theatrical activities, reading of literary works, and involvement with the arts is supported, aiming to enrich students' cultural and historical understanding.

Keywords: Literary reading- Creative method- Theater

AGOSTINI, Ana Carolina Borges. **Entre palavras e cenas: Leitura literária, teatro e método criativo no ensino fundamental**. Assis, 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras.

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo discutir como a integração de leitura literária, criatividade, adaptação de textos e teatro pode influenciar na formação de estudantes críticos, reflexivos e culturalmente competentes. O estudo, no que se refere ao contexto dos propósitos do trabalho com a leitura literária, propõe uma intervenção embasada nos princípios do Letramento Literário, conforme delineado por Cosson (2021), e no Método Criativo apresentado por Bordini e Aguiar (1988). Quanto à adaptação de textos que não são destinados à performance, o estudo foi guiado pela perspectiva apresentada por Hutcheon (2013), enquanto as diretrizes para a Oficina de Teatro foram estabelecidas com base nas contribuições de Magaldi (1997), Boal (1975), Desgranges (2006), Cavalieri (1997) e Grazioli (2019). Dentro desse contexto, destacamos a importância de criar oportunidades que envolvam a comunidade em atividades artísticas, visando a descoberta de habilidades criativas e emocionais, bem como o acesso a uma forma de aprendizado e expressão. Dessa forma, sustentamos a relevância da promoção da formação leitora crítica por meio de atividades teatrais, leitura de obras literárias e envolvimento com as artes, visando enriquecer o entendimento cultural e histórico dos alunos.

Palavras-chave: Leitura literária- Método criativo- Teatro

FIGURAS

Figura 1. Peça Romeu e Julieta.....	15
Figura 2. Alice no país das maravilhas em cena.....	143
Figura 3. Leitura de “Através do espelho”.....	145
Figura 4. Atividade de motivação 1.....	146
Figura 5. Atividade de motivação 2.....	147
Figura 6. Personagem Rainha Vermelha em cena.....	183
Figura 7. Ensaio.....	185
Figura 8. Caracterização Lebre de março.....	186
Figura 9. Caracterização Humpty Dumpty.....	187
Figura 10. Rainha Branca e Alice no tabuleiro.....	188
Figura 11. Trem cenográfico.....	189
Figura 12. Grupo da Oficina de teatro da escola.....	191

QUADROS

Quadro 1. Relação entre as etapas dos dois métodos.....	69
Quadro 2. Principais grandes formas de drama.....	95
Quadro 3. Elementos na Linguagem Teatral.....	97
Quadro 4. Outros elementos na linguagem teatral.....	98
Quadro 5. Pontos chave da peça Alice através do espelho.....	180

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	LEITURA, LETRAMENTO LITERÁRIO E MÉTODO CRIATIVO NA FORMAÇÃO DO LEITOR.....	21
2.1	Leitura e formação do leitor.....	21
2.1.1	A leitura como técnica de ampliação do repertório da linguagem.....	26
2.1.2	A dimensão humanizadora da leitura literária.....	30
2.1.3	A formação do leitor literário.....	36
2.2	Educação linguística, educação literária e BNCC.....	45
2.3	Literatura na escola: abordagens e métodos possíveis.....	47
2.3.1	O Letramento literário.....	47
2.3.1.1	<i>A sequência básica.....</i>	50
2.3.1.2	<i>A sequência expandida.....</i>	55
2.4	Leitura criativa e letramento literário.....	61
2.4.1	O método criativo.....	61
2.4.2	A criatividade em benefício da leitura, apreensão de sentidos e a seleção de obras literárias.....	68
2.4.3	Relato de uma experiência.....	77
3	EXPLORANDO AS DIMENSÕES DO TEATRO: CONCEPÇÃO, TEXTO, GÊNEROS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS.....	86
3.1	Concepção de teatro: combinação de elementos artísticos e performance.....	86
3.1.1	A confluência dos componentes e o espetáculo.....	91
3.2	Gêneros teatrais e a dramatização de outros contextos literários...93	
3.2.1	Texto dramático e texto teatral: particularidades.....	95
3.2.2	A dramatização de textos não teatrais.....	99
3.2.3	As camadas da adaptação: rumo à performance.....	101
3.2.3.1	<i>Compreensão do conceito de “Adaptação”.....</i>	104
3.2.3.2	<i>Constituição do conteúdo transferido e transmutado.....</i>	106
3.2.3.3	<i>Texto fonte e texto adaptado: considerações sobre a fidelidade... 109</i>	
3.2.4	O processo adaptativo.....	111
3.2.4.1	O contexto da adaptação e a recepção da obra.....	115
3.3	Perspectiva no contexto educacional.....	119
3.4	O texto dramatizado: razões por trás da escolha.....	126
3.5	Explorando as potencialidades e desafios do trabalho com texto dramatizado em sala de aula.....	131
3.5.1	Entre maravilhas e reflexos: fundamentação da escolha das obras “Aventuras de Alice no País das Maravilhas” e “Através do Espelho”....	132

3.5.2	Da escrita à encenação: o processo de dramatização das obras de Lewis Carroll.....	137
3.5.2.1	<i>Aventuras de Alice no país das maravilhas com alunos do 9º Ano: a atividade de leitura.....</i>	137
3.5.2.2	<i>Adaptação como desafio – parte um: do país das maravilhas para o palco.....</i>	141
3.5.2.3	<i>Sequência expandida com Alice através do espelho em uma sala de 8º ano.....</i>	144
3.5.2.4	<i>Adaptação como desafio – parte dois: Através do espelho da criatividade.....</i>	150
3.6	Resultados e impactos na experiência educacional.....	153
3.7	Teatro do Oprimido na escola: transformação social através da arte cênica.....	154
3.7.1	As quatro etapas da conversão do espectador em ator.....	157
3.7.2	Teatro do oprimido na educação.....	163
4	CAMINHOS PARA O PALCO: OFICINA DE TEATRO NA ESCOLA..	166
4.1	Estrutura da oficina.....	168
4.1.1	A natureza interdisciplinar do teatro na escola.....	169
4.2	Etapas do processo.....	171
4.2.1	A formação do grupo.....	172
4.2.2	Teatro em movimento: explorando a dinâmica da oficina.....	173
4.2.3	Leitura e entendimento do texto dramatizado na oficina.....	178
4.3	Encenação e Performance.....	182
4.4	Reflexão sobre o trabalho com o texto dramatizado na Oficina: um olhar interno.....	191
5	CONCLUSÃO.....	193
	REFERÊNCIAS.....	198
	ANEXOS.....	204

1 INTRODUÇÃO

“De um lado se afirma que a arte é pura contemplação e de outro que, pelo contrário, a arte apresenta sempre uma visão do mundo em transformação e, portanto, é inevitavelmente política, ao apresentar os meios de realizar essa transformação, ou de demorá-la. Deve a arte educar, informar, organizar, influenciar, incitar, atuar, ou deve ser simplesmente objeto de prazer e gozo?”.(Boal, 1975, p.5)

Na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental propõem o desenvolvimento integral dos alunos, por meio da exploração e conhecimento de diversas práticas linguísticas, artísticas e corporais em diferentes contextos da atividade humana, o documento indica que deva ser feita uma capacitação com os alunos para expandir suas experiências de interação na sociedade e contribuir para a construção de uma comunidade mais justa, democrática e inclusiva. A BNCC sugere, ainda, o desenvolvimento do senso estético, possibilitando que os alunos reconheçam, apreciem e respeitem as variadas expressões artísticas e culturais, desde as manifestações locais até as de alcance global, incluindo aquelas consideradas patrimônio cultural da humanidade. Além disso, o documento incentiva a participação dos estudantes em práticas artístico-culturais diversas, tanto de forma individual quanto coletiva, promovendo o respeito à diversidade de conhecimentos, identidades e culturas. Adicionalmente, recomenda a utilização de diversas formas de linguagens para transmitir e compartilhar informações, vivências, conceitos e emoções em diferentes contextos visando gerar significados que promovam o diálogo, a resolução de conflitos e a colaboração.

A idealização deste trabalho surgiu de um insistente esforço com a leitura de textos dramáticos dentro da sala de aula, de onde nasceu a ideia de uma Oficina de teatro. A partir do interesse manifestado pelos alunos, foram levantadas indagações sobre como abordar essa forma de expressão artística em um ambiente carente de recursos materiais financeiros mas rico em recursos humanos.

O projeto da oficina está em vigor na instituição escolar, local desta pesquisa, há um período de seis anos, sendo conduzido sob a supervisão e orientação da pesquisadora deste trabalho, os alunos que já passaram pela escola, presenciaram a apresentação de peças como “Romeu e Julieta”, “O Auto da Compadecida” e a adaptação de “O pequeno príncipe”. Notamos desde então certo interesse relacionado ao universo teatral, em 2017, o primeiro grupo foi formado por apenas

12 alunos, todos da mesma sala de um oitavo ano, sob orientação da professora, e sem ser um grupo oficial de Oficina de teatro, experimentaram o drama pela primeira vez através de Shakespeare em Romeu e Julieta (Figura 1), os alunos não conheciam a história dos adolescentes apaixonados, e no dia da apresentação manifestou-se um encantamento coletivo na plateia, houve choro e aplausos do público e satisfação e empoderamento dos doze artistas. Durante as últimas semanas de aulas daquele ano, a procura pela história de Shakespeare na sala de leitura foi intensa.

Daquele ponto em diante, a cada apresentação, percebemos no restante dos alunos que participavam como espectadores, um alvoroço em também participar da atividade, dessa percepção surgiu a ideia de formar uma oficina de teatro da escola, onde os estudantes de várias séries e idades pudessem também participar. Manifestou-se então a necessidade de caminhos que viabilizassem o acesso para todos que expressassem interesse. Diante disso, a pesquisa que deu origem a esta dissertação buscou métodos e técnicas com embasamento para sustentar esse tipo de trabalho, levando em conta a grande quantidade de alunos que apresentou interesse na arte do teatro e o curto período de tempo disponibilizado pelo modelo de ensino regular na escola pública municipal.

Figura 1- Peça Romeu e Julieta



Fonte: Arquivo pessoal, 2017

Esses alunos vivem em um ambiente onde as manifestações artísticas são escassas ou inexistentes por diversos fatores, como menor infraestrutura cultural, menor demanda e público, menor investimento e apoio governamental, entre outros,

tais fatores resultam em falta de acesso e exposição a diferentes formas de arte. A falta de contato com essas linguagens faz com que esses alunos percam a chance de experimentar novas formas de expressão e de desenvolver habilidades importantes como trabalho em equipe, comunicação e pensamento crítico. Sem o acesso a manifestações artísticas e à literatura, possuem uma visão limitada da cultura, história e diversidade, perdendo a oportunidade de expandir seus horizontes, inclusive linguísticos.

A pesquisa foi conduzida em uma escola municipal de Lucélia/SP, cidade com 21.886 habitantes, Diretoria de Ensino de Adamantina. Com o oferecimento de Ensino Fundamental Regular do 6º ao 9º ano, no período da manhã das 7h20 às 12h15 e no período da tarde das 12h30 às 17h25. Em 7 de janeiro de 2002, foi municipalizada pelo então prefeito Carlos Ananias Campos de Souza, através da Resolução S.E. Nº 85 de 31/05/02.

Atualmente, a instituição destaca-se como modelo na oferta de educação básica dentro do município, graças à qualidade do ensino proporcionado e à sua capacidade de atender as demandas. Além de servir à população rural, a escola também abrange áreas próximas, conforme estabelecido nas diretrizes de matrícula.

No ano letivo de 2023, atenderam a um total de 393 alunos. Desses, 244 frequentaram as aulas no período da manhã, divididos em onze turmas: uma de sexto ano, uma de sétimo ano, cinco de oitavo ano e quatro de nono ano. No período da tarde, 149 alunos estavam matriculados, distribuídos em seis turmas: três de sexto ano e três de sétimo ano. No período da manhã, 7,39% dos alunos moravam em áreas rurais e utilizavam o transporte escolar, enquanto os 92,61% restantes utilizavam o transporte urbano por morarem em bairros próximos à escola ou eram beneficiados pelo transporte rural no trajeto até a escola.

Os alunos matriculados são oriundos de diferentes grupos socioeconômicos, incluindo famílias de trabalhadores rurais, principalmente ligados às usinas da região. Além disso, há filhos de empregados domésticos, funcionários públicos, comerciantes, costureiras, advogados, professores e pais que trabalham no setor informal do comércio. Os pais geralmente comparecem à escola quando convocados ou em reuniões regulares, mas nem todos conseguem participar plenamente devido aos compromissos de trabalho ou à falta de interesse na vida escolar de seus filhos.

Há estudantes que enfrentam problemas de frequência, para lidar com essa questão e prevenir a evasão, a equipe administrativa mantém comunicação

constante com as famílias, realizando visitas e convocando reuniões. Além disso, são oferecidas aulas de reforço em Língua Portuguesa e Matemática para alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, buscando ajudá-los a superar os obstáculos.

No cotidiano, os professores dedicam-se a estimular o interesse dos alunos por meio de uma variedade de atividades, como olimpíadas, apresentações e competições culturais. Valoriza-se a participação dos alunos e ressalta-se a importância da escola como um todo. Apesar de os resultados das avaliações externas não atingirem níveis muito elevados, a equipe escolar trabalha com afinco e dedicação. Como resultado desse empenho, observam-se avanços crescentes nos índices de desenvolvimento educacional ao longo do tempo.

No que concerne à condição socioeconômica dos alunos, dentro deste conjunto heterogêneo, encontramos estudantes que desfrutam de circunstâncias favoráveis, sem privações essenciais, e outros que confrontam carências básicas, como a escassez de alimentos em suas residências ou a ausência de infraestrutura básica, como chuveiro. Enquanto alguns alunos têm acesso a todos os recursos necessários, outros chegam a fazer sua principal refeição na escola.

Quanto às instalações físicas, a escola dispõe de dez salas de aula, duas salas de apoio educacional, uma sala de leitura, um laboratório de informática, um auditório equipado com multimídia, tanto uma quadra coberta quanto uma ao ar livre, um espaço coberto para refeições, duas áreas sanitárias para os alunos, duas para a administração, uma sala para a Coordenação Pedagógica, uma para a direção e outra para a vice-direção, além de uma secretaria e um depósito para alimentos. Há também uma sala dedicada à educação física, usada como depósito de materiais e equipamentos, e uma área verde aberta de 1.627 metros quadrados.

No âmbito desse cenário, é importante que sejam criadas oportunidades que envolvam a comunidade em atividades artísticas, para que possam descobrir e nutrir talentos, desenvolver habilidades criativas, emocionais, e ter acesso a uma forma enriquecedora de aprendizado e autoexpressão. Sustentamos então a importância da promoção da formação leitora crítica, por meio de atividades teatrais, leitura de obras literárias e envolvimento com as artes, visando a ampliação da compreensão cultural e histórica dos alunos. Através da adaptação e criação de roteiros, bem como da subsequente dramatização, o projeto contribuiu para o desenvolvimento de leitores aptos a explorar todo o potencial humanizador proporcionado pela literatura.

A relação entre o texto dramatizado, produzido em sala de aula, e a prática teatral foi identificada como uma maneira eficaz de enriquecer a experiência do aluno no desenvolvimento do seu senso estético e crítico, essa identificação foi possível a partir da observação de elementos como o desenvolvimento de habilidades de interpretação, envolvimento dos alunos em atividades relacionadas ao teatro e participação ativa na criação e na apresentação de peças teatrais. O teatro proporciona uma oportunidade para a comunidade escolar se engajar com a obra de forma mais profunda, através da interpretação, identificação com os personagens, compreensão da atmosfera e conflitos presentes na peça, além de trabalharem em um objeto que trará interação com um público. Adicionalmente, promove o diálogo, a resolução de conflitos que surgem no percurso e a colaboração entre os participantes. A condução de estudos que viabilizem práticas pedagógicas direcionadas aos aspectos sociais, humanos, políticos e cognitivos do ensino é importante no contexto atual para o desenvolvimento de uma educação libertadora.

Como mencionado por Boal (1975), o teatro é reconhecido como uma linguagem acessível a qualquer pessoa, independentemente de possuir habilidades artísticas prévias, e pode ser utilizado como uma ferramenta para dar voz aos oprimidos, permitindo-lhes expressar suas experiências e descobrir novos significados por meio dessa nova linguagem. Ao considerar que todas as atividades humanas são intrinsecamente políticas, o teatro emerge como uma forma de ativismo social e transformação. Portanto, é essencial lutar pela promoção do teatro na educação, reconhecendo-o não apenas como uma forma de entretenimento, mas como uma poderosa ferramenta de mudança e crescimento pessoal. O teatro não se limita a simplesmente apresentar a realidade existente, mas sim a provocar reflexão, movimento e transformação, estimulando os indivíduos a se tornarem agentes ativos e críticos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A intenção desse trabalho foi envolver o maior número possível de adolescentes, dentro das possíveis condições, no ambiente escolar em uma atividade que integrasse leitura literária, arte, produção cultural e teatro, visando desenvolver nos alunos uma capacidade crítica até então pouco evidente.

Com intuito de alcançar o objetivo geral, direcionamos nossos esforços para objetivos específicos, que foram:

1. Explorar a leitura como uma atividade que não apenas permite entender e transformar, mas também expandir a disponibilidade de conhecimento e entretenimento,
2. Analisar as capacidades do texto dramatizado como objeto de estudo capaz de levar os alunos ao domínio da linguagem em todos os contextos,
3. Desenvolver o processo de apropriação da literatura como linguagem através da produção textual de peça baseada em obras literárias,
4. Implementar Oficina de teatro a fim de incentivar um meio de aquisição e remodelação da realidade, promovendo satisfação e aprendizado de forma inclusiva,
5. Ampliar e estabelecer compreensão histórica, cultural com as obras trabalhadas,
6. Analisar os recursos descritos através da atividade dramática (dramatização) que é projetada através do texto.

Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo propor uma intervenção baseada nos princípios do Letramento Literário (Cosson, 2021) e no Método Criativo (Bordini e Aguiar, 1988) para o aprimoramento dos objetivos da leitura. Quanto à adaptação de textos não teatrais, tomamos como alicerce a abordagem de Hutcheon (2013), enquanto a Oficina de Teatro fundamentamos nas contribuições de Magaldi (1997), Boal (1975), Desgranges (2006), Cavalieri (1997), Grazioli (2019), entre outros autores.

A pesquisa que deu origem a esta dissertação inseriu-se em uma abordagem qualitativa, sendo classificada como pesquisa-ação (Thiollent, 1986). Após a identificação do problema, a coleta e análise de dados, assim como o reconhecimento da necessidade de mudança e a busca por alternativas, uma proposta de intervenção foi desenvolvida. Esta intervenção foi aplicada tanto em sala de aula quanto em uma oficina de teatro fora do horário regular de aula, ocorrendo no contraturno como uma atividade extracurricular.

O atual estudo recebeu aprovação do Comitê de Ética, conforme registro 6.524.656, e está organizado em 5 capítulos.

Após introdução, no segundo capítulo, abordamos o conceito de leitura, letramento literário, formação do leitor e a abordagem do método criativo no ensino de literatura; questionamos a complementaridade entre educação linguística e educação literária na BNCC; explanamos a criatividade em benefício da leitura,

apreensão de sentidos, seleção de obras literárias para o trabalho em sala e discutimos a importância da formação do leitor literário dentro da escola. Além disso, destacamos a relevância da literatura e da arte no contexto educacional, por último relatamos uma experiência com o método criativo em sala de aula.

O terceiro capítulo consiste na exploração das dimensões do teatro, sua concepção, o texto, os gêneros, as possibilidades e desafios, assim como apresentamos a dramatização de textos não teatrais, as camadas da adaptação que levam à performance, abordamos o processo adaptativo e sua perspectiva no contexto educacional, em última análise, estabelecemos uma conexão entre o método desenvolvido por Augusto Boal (1975), conhecido como "O Teatro do Oprimido", e a educação, reconhecendo-o como uma abordagem a ser incorporada no ambiente escolar.

No quarto capítulo, explanamos a Oficina de teatro, como se constituem as etapas do processo, a forma como é estruturada, o público que atinge, assim como suas potencialidades e desafios, por fim, refletimos sobre o trabalho com o texto dramatizado dentro de uma oficina em contexto escolar.

Na última seção, conclusiva, são expostos os resultados e as conclusões obtidos a partir da pesquisa e dos estudos conduzidos, bem como o impacto da intervenção desenvolvida com base nesses resultados.

2 LEITURA, LETRAMENTO LITERÁRIO E MÉTODO CRIATIVO NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Neste capítulo, abordamos a Leitura como ato de compreensão, transformação, expansão de acesso ao conhecimento e ao entretenimento, questionamos o papel do professor, do sistema educacional e a escolha dos textos apresentados em sala de aula, assim como discutimos a formação do leitor e a abordagem dos textos literários na escola atual refletindo sobre a capacidade de interação entre aluno e literatura.

Conforme Cosson (2021, p.23), “o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” nessas circunstâncias apresentamos um caminho para o Letramento Literário (Cosson, 2021) através do Método Criativo (Bordini; Aguiar, 1988), uma abordagem que estimula a expressão artística criativa por meio da leitura literária. A seguir, são apresentados os conceitos que amparam essa discussão.

2.1 Leitura e formação do leitor

Afinal, o que constitui a atividade de leitura? Claro, a decodificação de letras e palavras é um dos componentes essenciais desse processo, mas quais características da leitura enriquecem o horizonte de compreensão e possibilitam o compartilhamento de significados? Levar em consideração que a leitura é, para além disso, um ato social, histórico e cultural, nos leva a refletir que ele envolve mais do que meramente buscar respostas; ele implica formular perguntas, estabelecer conexões entre diferentes mundos e experiências. Portanto, a leitura é uma atividade em que existe uma intenção a ser restabelecida no texto por um leitor, que é um indivíduo culturalmente contextualizado e produtivo. Nessa perspectiva, o leitor está longe de ser uma entidade estática, pois a leitura de um texto só acontece verdadeiramente porque há um propósito subjacente, gerando significado.

Para Ricardo Azevedo, em “Formação de leitores e razões para a Literatura”,

De um certo ponto de vista, é possível dizer que leitores são simplesmente pessoas que sabem usufruir dos diferentes tipos de livros, das diferentes “literaturas” – científicas, artísticas, didático-informativas, religiosas, técnicas, entre outras – existentes por aí. Conseguem, portanto, diferenciar uma obra literária e artística

de um texto científico; ou uma obra filosófica de uma informativa. Leitores podem ser descritos como pessoas aptas a utilizar textos em benefício próprio, seja por motivação estética, seja para receber informações, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por motivos religiosos, seja por puro e simples entretenimento (Azevedo, 2004, p.1).

Consoante a Foucambert (1994), ser um leitor é ter o desejo de entender o que se passa na mente do outro, a fim de compreender mais profundamente o que acontece na própria mente, aprimorando assim a própria compreensão do mundo. Ademais, a leitura é um processo que requer participação ativa do leitor, e, para além disso, que ele não se limite a simplesmente aceitar passivamente a mensagem do que está escrito. É o leitor quem tem papel vital na construção do significado da obra, o que exige que esse indivíduo provoque o imaginário e use sua própria perspectiva para encadear seu contato com o texto (Aguiar, 2013).

De acordo com Cosson (2019) ser capaz de ler não garante apenas um espaço na cadeira da faculdade, mas é um potente elemento de inclusão social. Refletindo sobre esse aspecto, caberia perguntar qual o papel da escola no ensino do uso dessa ferramenta poderosa de inclusão social, qual a culpa do sistema escolar na não formação de leitores competentes, quais instrumentos estão passando despercebidos que não estão garantindo acesso à construção, negociação, interpretação da vida e do mundo em que esse sujeito existe, vive, compartilha e se comunica.

Magnani(2018) declara que o ponto principal a ser questionado e refletido, não é sobre o pensamento do “por que ensinar a ler” ou tentar elaborar respostas para questões como “para que serve a leitura”, visto que: “A leitura não emancipa, não desperta o senso crítico, não revela, não restaura um estado edênico perdido pelo indivíduo ou pela sociedade; apenas constitui” (Magnani, 2018, p. 59). Nesse trecho, a autora aborda o papel da leitura sugerindo que o ato de ler não possui efeitos idealizados, ele não emancipa, não desperta o senso crítico, não repara um estado idealizado perdido no passado; porque na verdade são esses elementos que formam, constituem e fundamentam a leitura, já que, o ato da leitura é significativa em primazia àquele que lê, pois começa nele a busca e o esforço para compreender-se como indivíduo participativo e integrante de movimentações, atos e condutas relevantes, para si antes de ser para o outro.

A leitura caracteriza-se, desse ponto de vista, como um processo de autoria de segunda ordem, no qual interagem as histórias de leitura do texto e do leitor e em que um determinado texto, além de mediador, é reconhecido e interrogado como objeto singular. Nesse processo marcado pela tensão entre provisoriedade e historicidade, não se separam as atividades de ler, analisar e interpretar, as quais demandam constante retorno ao texto, a fim de se verificar se são legítimos, pertinentes e autorizados os sentidos atribuídos e os discursos que se produziram como leitura (Magnani, 2018, p. 60).

Cosson(2019) enuncia que em uma segunda comparação, “ler é um diálogo”, uma conversa construída com o passado e a vivência de terceiros. “Nesse diálogo, eu me encontro com o outro e travo relações com ele por meio dos sinais inscritos em algum lugar que é o objeto físico da leitura.” (Cosson, 2019, p.35). Ou seja, a leitura se torna um diálogo que transcende fronteiras temporais tornando possível o acesso ao conhecimento, experiências e reflexões de outras pessoas, assim

Registrando a linguagem verbal, através do código escrito, o livro é o documento que conserva a expressão do conteúdo de consciência humana individual e social de modo cumulativo. Ao decifrar-lhe o texto o leitor estabelece elos com as manifestações sócio-culturais que lhe são distantes no tempo e no espaço (Bordini; Aguiar, 1988, p.9).

Desse ponto percebemos a

[...] importância central da aprendizagem de língua materna na escola e a necessidade de uma promoção efetiva do exercício constante da leitura em sala de aula. É sabido que o aprendizado da leitura não resulta de uma competência adquirida espontaneamente ao longo da experiência escolar – e muito menos decorre da apreensão sistemática de tópicos gramaticais (Longo, 2020, p. 80).

Partindo do pressuposto de que a escola serve para a formação de um corpo social e de que não é através de conhecimento gramatical que a comunicação sócio interativa se amplia e forma leitores, qual o modo de abordar o texto em sala de aula que vai além do que está na superfície do texto? Quais textos ler em sala de aula? Como expandir a gama de experiências do indivíduo de forma que ele carregue para vida, e para além dos muros da escola a atividade leitora, já que

[...] a função de comunicar dialogicamente precisa ocupar uma posição central no processo de recepção real do texto pelo leitor, enquanto produto em um contexto educacional resultante de um

dados momento sócio-histórico. Sob tais condições de ato linguístico, o poder da palavra - também literária - tende a mobilizar a autoridade acumulada pelo leitor, transformado em coadjuvante ativo de argumentação responsiva (Tinoco, 2013, p.14).

Portanto, a comunicação dialógica é crucial na interação entre o autor e o leitor. Não se trata apenas de transmissão passiva de informações, mas de uma comunicação ativa e interativa. Isso sugere que o texto é considerado um produto cultural específico, influenciado pelas circunstâncias sociais e históricas em que foi criado.

O contexto educacional em que o texto é recebido também tem um papel importante na sua compreensão e interpretação. Nessas condições específicas de comunicação, a palavra, especialmente quando usada de forma literária, possui um poder, uma vez que ela tem a capacidade de mobilizar a autoridade intelectual e experiencial do leitor. Sua resposta ao texto não é meramente receptiva, mas envolve participação, onde ele pode refletir, debater e responder ao que está sendo comunicado.

Aguiar pontua: “o ato de ler só funciona quando parte do interesse do leitor” (Aguiar, 2013, p. 159), todavia, existem diversos fatores que influenciam a experiência da leitura e seus benefícios e vantagens, como motivos socioeconômicos, sociais, pessoais, faixa etária, maturidade, experiências de leituras passadas; lembrando que os interesses de leitura manifestam-se para atender a uma necessidade que pode ser informativa ou recreativa.

Como podemos perceber, diversos podem ser os motivos, contudo é inegável que o sistema educacional esteja falhando. O reencontro com alunos que já concluíram a fase escolar, na trajetória de um docente, torna-se comum ao longo dos anos. Em um desses reencontros, em uma situação pessoal, a professora responsável por esta pesquisa recebeu um relato significativo de um ex-aluno já formado no ensino médio, que compartilhou com ela, enquanto professora de Língua Portuguesa, que o único livro literário que havia lido em sua vida foi influenciado por seu estímulo e orientação. Todavia as reflexões que suscitam de comentários com esse teor giram em torno de onde estaria o “erro”, por qual motivo o aluno não continuou a buscar experiências literárias mesmo tendo tido contato satisfatório com uma obra, qual seria a parcela de responsabilidade do professor e do sistema

educacional na não formação desse leitor. Uma vez que, o que foi oferecido para esse aluno, em ambiente escolar, não foi capaz de educá-lo como leitor literário.

A utilização da literatura como ferramenta educacional possui uma extensa trajetória ao longo do tempo,

a qual antecede a existência formal da escola. Regina Zilberman, em *“Sim, a literatura educa”* (1990), lembra-nos, a esse respeito, que as tragédias gregas tinham o princípio básico de educar moral e socialmente o povo. Daí a subvenção dos dramaturgos pelo Estado e a importância do teatro entre os gregos. [...] A literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo. [...] o ensino fundamental, tem a função de sustentar a formação do leitor e, no ensino médio, integra esse leitor à cultura literária brasileira [...] (Cosson, 2021, p.20).

De acordo com Grazioli (2019), a formação de leitores mediada pela escola é um processo que envolve dois agentes, os professores e os alunos. Segundo o autor, cabe aos professores a escolha dos textos e metodologias que irão auxiliar na construção do gosto e da importância da leitura na vida dos alunos, que são os leitores em formação. Dessa forma, o estudo em questão está inserido no âmbito do Letramento Literário, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, conforme previsto na BNCC (Brasil, p. 156, 2018):

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores.

O leitor fruidor¹, ao ler por interesse pessoal, tem a chance de se expor a diferentes tipos de leituras literárias e conteúdos. A leitura frequente e diversificada possibilita a esse tipo de leitor o alcance de novos horizontes, *insights* e informações. Nesse ambiente, a leitura, quando compreendida como uma atividade de fruição e interesse orgânico, não apenas proporciona prazer e entretenimento, mas também ocupa a função de expandir os horizontes intelectuais e culturais do leitor, enriquecendo e ampliando seu repertório linguístico e visão de mundo.

2.1.1 A leitura como técnica de ampliação do repertório da linguagem

A linguagem, uma competência intrinsecamente humana, emerge como um meio de comunicação que se manifesta através da utilização de signos, reservada exclusivamente à espécie humana. Nesse contexto, ela se revela como uma ferramenta cultural singular, uma vez que a nossa programação genética não nos predispõe à aquisição de disciplinas específicas, como álgebra ou física, mas sim a desenvolver a proficiência linguística e a capacidade inata de se expressar em idiomas. Isto se aplica de forma ampla, independentemente da posição social, a menos que intervenções psicológicas ou limitações neurológicas interfiram nessa capacidade inerente (Fiorin, 2013). Fiorin (2013) em “A linguagem humana: do mito à ciência”, diz que a compreensão da realidade que nos cerca depende da linguagem, uma vez que somente por meio dela podemos dar sentido ao mundo ao nosso redor. Para além disso, a linguagem não é apenas um meio de percepção, mas também ferramenta fundamental para interações e relações sociais. Dessa forma, ela

não retrata o mundo, simplesmente porque o mundo expresso pela linguagem não é um mundo de seres e objetos, mas um mundo de significados. Se a linguagem fosse um retrato do mundo, a ficção e a mentira seriam impossíveis (Azeredo, 2008, p.46).

¹ Nesse sentido, de acordo com o termo citado na BNCC (2018), um "leitor fruidor" é uma pessoa que se dedica à leitura de forma prazerosa, apreciando e desfrutando da experiência literária. Ele lê por entretenimento, para se emocionar ou se transportar para diferentes mundos através da ficção, busca a satisfação estética, a conexão com personagens, o envolvimento com a trama e a apreciação da linguagem literária em si, pode ser motivado pelo desejo de se distrair, relaxar ou encontrar significado e inspiração nas histórias que lê. É importante lembrar que o leitor fruidor pode ser tanto alguém que lê obras de ficção, poesia, contos, romances, entre outros gêneros literários, quanto alguém que aprecia obras de não-ficção, como ensaios, biografias ou livros de desenvolvimento pessoal, por exemplo.

A capacidade de linguagem é intrínseca à natureza humana, e a língua, como um sistema específico da linguagem, desempenha papel fundamental na sua expressão e compreensão. Esse sistema particular é usado por uma comunidade que é linguística e tem a finalidade de estabelecer comunicação, um conjunto de regras, convenções, normas que possibilitam a produção e a compreensão de mensagens dentro de um determinado grupo social. Toda língua possui suas próprias características, como vocabulário, gramática, sintaxe e cada grupo de indivíduos utiliza um sistema de comunicação específico. Na língua portuguesa, os estímulos que percebemos são interpretados e traduzidos em representações, muitas vezes expressas por meio de termos que possuem apenas um valor convencional. Assim, o espaço que habitamos, também conhecido como espaço vital, é desmembrado e organizado de tal maneira que é representado de forma clara e harmoniosa em um todo coerente. No entanto, a linguagem é capaz de criar um universo particular que pode não estar completamente alinhado com uma interpretação racional ou lógica. Os seres humanos começam a entender o espaço em que vivem a partir dessa compreensão comum, que se concretiza na língua, e comunicam-se entre si sobre todo tipo de questões (Câmara Jr., 1972).

Para Bakhtin (1997), em “Estética da criação verbal”, a linguagem está intrinsecamente ligada a todos os aspectos da atividade humana. É compreensível que a maneira como a usamos varie tanto quanto as diferentes áreas de interação da sociedade, o que não contradiz a unidade de uma língua nacional. É importante destacar a grande diversidade de gêneros de discurso, incluindo desde as breves interações do dia a dia até as diversas formas de expressão científica e literária.

Ainda de acordo com Bakhtin (2016), toda compreensão da fala em tempo real, ou seja, do enunciado vivo, requer uma resposta ativa do receptor, mesmo que o grau de ativismo possa variar. Em outros termos, toda compreensão gera uma resposta, que pode ser manifestada de diversas formas, e isso acaba fazendo do receptor também um emissor, mesmo que em menor ou maior medida. Dessa forma, como prevê a BNCC, é importante que o aluno reconheça “o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias” (Brasil, 2018, p.87) considerando a leitura como técnica de ampliação do repertório da linguagem, posto que através da prática tem-se acesso a um vasto universo de textos e gêneros, o que expõe o indivíduo a uma diversidade de vocabulários, maneiras de estruturação

de frases e estilos de escrita, no entanto, não lemos apenas palavras, lemos imagens, contextos, expressões, situações, comportamentos, gestos, lemos o mundo, as pessoas. Além do que ressalta Azeredo (2007, p.81), “não lemos apenas para nos informar, ainda que possamos considerar esta uma função social da leitura, decisiva na nossa autoconstrução como cidadãos. Lemos também para nos formar e para nos transformar”. Em concordância com Longo (2020, p.82)

[...] embora essa função (trans)formadora possa ser alcançada a partir da experiência de leitura de uma grande variedade de textos e gêneros, da perspectiva que aqui nos colocamos, é a leitura do texto literário que merecerá nossa atenção, pelo seu caráter universal, atemporal e por isso humanizador.

Vera Teixeira de Aguiar(2013), em "O Saldo da Leitura", declara que, existem diversas diferenças entre os textos, seja pela intenção que levou o autor a criá-los ou pela perspectiva de mundo que cada um desenvolve. Porém, podemos distinguir dois tipos principais de textos, levando em conta a natureza dos objetos abordados e seus objetivos. O primeiro tipo se refere aos textos que são influenciados pelo tempo e espaço: podem ser descritivos, explicativos, justificativos, prescritivos, conceituais, teorizadores ou apelativos. O segundo tipo de texto permite a exploração do potencial criativo e da imaginação, transcendendo as limitações temporais e espaciais da realidade concreta. Nesse sentido, é possível aventurar-se pelo campo da ficção, onde não há necessidade de seguir as regras estritas da realidade externa, e onde o provável e o possível se misturam para criar novas realidades. Para a autora, os textos de natureza artística formam um universo fictício que não busca necessariamente reproduzir a realidade de forma fotográfica ou especular, mas simular e imitar os sentimentos e necessidades humanas que motivaram sua criação. Eles utilizam elementos simbólicos e estéticos para expressar e explorar a subjetividade humana.

Desse modo, é na dinâmica da leitura e da escrita dos textos literários que as injustiças das normas compulsórias se revelam, ou seja, é durante a leitura e escrita de textos literários que as injustiças associadas a normas se tornam evidentes ou são expostas. Isso pode incluir injustiças sociais, culturais, políticas ou econômicas que são muitas vezes refletidas ou contestadas na literatura. Em outras palavras, a análise crítica de textos literários pode revelar como essas normas podem ser opressivas ou discriminatórias, é dessa forma que se desmascaram os discursos

estabelecidos pela sociedade letrada podendo assim ser construída uma maneira particular de se efetuar possuidor da linguagem que sendo minha, também pertence a todos, visto que a literatura é ilimitada de ciências sobre o homem e o mundo, considerando essa perspectiva a literatura é o espaço de maior transformação humana (Cosson, 2021), pois, “tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas. Ela tem muitos artifícios e guarda em si o presente, o passado e o futuro da palavra” (Cosson, 2021, p.17). É impossível tomar conhecimento da realidade da palavra e da linguagem sem estarmos questionando e transitando continuamente pelos mecanismos desse discurso que muda com frequência.

Segundo Cosson (2021), nosso corpo é a junção de diversos corpos, somos um corpo físico que se integra a um corpo linguagem, que se soma a um corpo imaginário, profissional; assim seguimos em um carrossel de corpos que somados nos tornam humanos. “As diferenças que temos em relação aos outros devem-se à maneira como exercitamos esses diferentes corpos” (Cosson, 2021, p.15), para exercitar o corpo linguagem basta que estejamos em uma sociedade humana, no entanto, a sociedade é formada sobretudo por intermédio da linguagem, “nosso mundo é aquilo que ela nos permite dizer” (Cosson, 2021, p.15), nossa capacidade de comunicação por meio da linguagem está intrinsecamente ligada às palavras que utilizamos. Quanto mais exercitamos o uso da língua, mais nosso “corpo linguístico” se expande, resultando em um mundo cada vez mais amplo e complexo, coexistimos em uma sociedade letrada que oferece uma vasta gama de oportunidades para exercitar nossa habilidade de se comunicar e a escrita ocupa posição de destaque nesse contexto. Praticamente todas as formas de comunicação em nossa sociedade passam, de alguma forma, pela escrita – mesmo as que parecem ser predominantemente orais ou visuais. A escrita nos permite armazenar conhecimento, organizar a sociedade e superar limitações impostas pelo tempo e espaço.

Logo, a leitura é elementar no desenvolvimento do corpo linguagem, do corpo imaginário e do corpo profissional, porquanto nos permite granjear novas habilidades e conhecimentos, ampliando nosso repertório cultural que necessita estar em constante atualização diante das transformações do mundo, dessa maneira viabilizando a formação de indivíduos críticos, conscientes e preparados para enfrentar os desafios da vida em sociedade.

2.1.2 A dimensão humanizadora da leitura literária

“Entendemos aqui por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor” (Candido, 1995, p.249).

Antes de adentrarmos na análise do potencial da literatura como um agente de humanização, é necessário abordarmos a questão de como a literatura é definida, se é que exista de fato uma definição precisa.

O crítico literário Alfredo Bosi (1977), em "O Ser e o Tempo da Poesia", afirma que a literatura é uma atividade humana tão complexa e variada que não pode ser encerrada em uma única definição ou fórmula. Segundo Bosi, a literatura é um campo plural, multifacetado e em constante evolução, é nutrida e composta das tensões e conflitos existentes na sociedade e na cultura em que é produzida. O autor justifica que a literatura não se restringe a um artifício de entretenimento, mas em um meio de reflexão, crítica e de transformação do mundo. Para Compagnon (2009, p. 14), “a tradição teórica considera a literatura como *una* e própria, presença imediata, valor eterno e universal.” Para Lajolo (2018), a resposta ao questionamento, acerca do que é literatura, é mais complicada do que parece, dado que o *feedback* está sempre relacionado a uma época, a um grupo social, cada um tem sua definição, e justamente por essa pluralidade de respostas, a resolução não nos leva a uma grande verdade.

Consoante a Candido (1995), a função da literatura está associada à complexidade de sua natureza, que justifica sua função contraditória e humanizadora. Ela pode ser analisada em três aspectos distintos: como uma construção de objetos autônomos com estrutura e significado; como uma forma de expressão, permitindo a manifestação das emoções e visões de mundo dos indivíduos e grupos; e como uma forma de conhecimento, que se manifesta mesmo que de forma difusa e inconsciente. O sociólogo em seu texto “Direito à literatura”, defende-a como direito humano fundamental, uma necessidade básica, tal qual acesso à educação e saúde. Candido argumenta que a literatura detém a capacidade de amplificar o entendimento do que é existente e oportuniza a identificação e a reciprocidade entre os indivíduos. Por esse motivo, entendemos

que o acesso à literatura carece ser amparado e reconhecido pelos poderes públicos e pela sociedade.

Por quê? Porque pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo. Esta me parece a essência do problema, inclusive no plano estritamente individual, pois é necessário um grande esforço de educação e auto-educação a fim de reconhecermos sinceramente este postulado. Na verdade, a tendência mais funda é achar que os nossos direitos são mais urgentes que os do próximo (Candido, 1995, p.239).

Nesse sentido, a luta pelos direitos humanos requer atenção, é importante ressaltar que existem bens indispensáveis que vão além das necessidades básicas de sobrevivência física. Além da alimentação, moradia, vestuário, educação, saúde, liberdade individual, acesso à justiça e resistência à opressão, também são imprescindíveis o direito à crença, opinião, lazer e, por que não, à arte e literatura para garantir a integridade espiritual. Na perspectiva de Candido (1995), a literatura representa uma necessidade que não pode ser ignorada, pois sua ausência pode resultar na distorção da identidade pessoal. Ao dar forma aos sentimentos e à perspectiva do mundo, ela exerce função organizadora e tem a capacidade de libertar do caos. Assim sendo, privar o acesso à literatura é, essencialmente, restringir a própria humanidade. Ademais, ela pode ser ferramenta consciente de revelação, ao destacar situações em que os direitos são restringidos ou negados, como a pobreza, a opressão e a limitação espiritual. Tanto em um aspecto quanto no outro, a literatura está intimamente ligada à defesa dos direitos humanos.

Segundo Cosson (2021), a vivência da experiência literária não apenas nos proporciona conhecimento sobre a vida através da experiência de outras pessoas, mas também nos permite experimentar essas vivências de maneira empírica.

Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos. É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas (Cosson, 2021, p.17).

No ambiente educacional, cada livro contribui de alguma maneira para a exploração de significados e construção de sentidos, todavia é a experiência literária que oferece uma abordagem mais abrangente. Embora os textos informativos se concentrem em fatos específicos, e também sejam importantes dentro da formação escolar do aluno, é por meio da literatura que se abarca a plenitude da realidade, pois, ao representar o particular, consegue alcançar uma significância mais ampla que inclui na experiência do leitor a capacidade de se colocar no lugar do outro e entender suas motivações e desafios, contribuindo para um aprofundamento da compreensão da diversidade e complexidade humana, assim proporcionando o desenvolvimento de uma sensibilidade social². Essa ferramenta com habilidade para promover a conscientização coletiva é resultado de interações complexas e habilidosas de elementos. No interior de cada obra literária existem componentes elementares e diversos que interagem e funcionam em conjunto a fim de criar uma estrutura. Cada componente desempenha um papel específico e contribui para a construção da história.

A organização dessa história é estabelecida pelas interações e funções de seus aspectos primordiais. No entanto, essa estruturação não é uniforme, dentro da obra literária é criado um mundo possível, onde objetos e processos nem sempre são completamente definidos. Esse mundo contém lacunas que são preenchidas pelo leitor com base em sua própria experiência, o que explica como uma novela de cem páginas pode retratar toda uma vida sem perder a sensação de realidade. A obra apresenta uma série de sugestões implícitas, que o leitor atualiza ao realizar a leitura. Por isso, é possível afirmar que o texto literário é altamente polissêmico, permitindo múltiplas leituras devido às suas características ambíguas (Bordini; Aguiar, 1988).

Uma das razões que levam as pessoas a gostarem de ler literatura é o fato de a literatura nada mais ser do que uma elaboração da experiência, do vivido, “[...] os textos de ficção vêm suprir seu desejo de evasão e/ou desafio.” (Aguiar, 2013, p.

² Entendemos que sensibilidade social é a capacidade de uma pessoa em perceber, compreender e se sensibilizar em relação às questões sociais e aos problemas que afetam a sociedade como um todo. É uma qualidade que torna as pessoas mais conscientes das diversas realidades e experiências alheias. Quando alguém possui sensibilidade social, é mais propenso a mostrar empatia e solidariedade com os outros, buscando compreender seus desafios, alegrias e dificuldades. Essa habilidade não se limita apenas a reconhecer as questões sociais de forma superficial, mas também envolve uma compreensão mais profunda dos contextos históricos, culturais e econômicos que moldam as experiências das pessoas.

159). Lê-se também para entender a experiência humana, a vida. No entanto, nos tempos atuais, as escolas ainda mantêm abordagens antiquadas, enfatizando a mera transmissão de informações, quando, na realidade, o desafio atual está na retenção e na aplicação prática desse conhecimento. O saber precisa ser saboroso e a experiência literária, vivenciada na escola, oferece diversas oportunidades para combinar conhecimento e gosto.

Com base na noção de literatura como matéria que não serve à utilidade do instituído cotidiano (ORDINE, 2015), sendo, portanto, um instrumento de linguagem que passa ao largo do discurso pragmático, do trabalho e da lógica do saber didático (BLANCHOT, 1987), compreende-se o exercício de escrita e leitura literária como forma de resistência aos estereótipos, às naturalizações e às funcionalidades que caracterizam os discursos normatizadores correntes, ou seja, como resistência à linguagem do poder. De acordo com Almeida (2008), tal resistência reside no fato de que a literatura pode subverter a chamada linguagem do poder, definida pelas convicções, pelos hábitos e estereótipos que contribuem para o desencadeamento de condutas e pensamentos impostos, contrários à gratuidade e à aparente inutilidade da experiência de leitura literária, também transmitidas a partir da palavra na linguagem (Lopes; Barbosa; Martins, 2022, p.6).

Portanto, a literatura humaniza também ao explorar a diversidade da experiência humana quando desafia a manipulação da linguagem e as imposições sociais, incentivando compreensões mais profundas e perspectivas críticas do mundo. Essa compreensão mais profunda e crítica, acessível a todos por meio da literatura, enriquece a consciência social e individual.

Para Candido (1995, p.243) “talvez não haja equilíbrio social sem a literatura”. Desta maneira, ela se apresenta como elemento necessário no processo de humanização, sendo capaz de solidificar a essência humana, especialmente por exercer considerável influência nos níveis do subconsciente e do inconsciente. Nesse contexto, a influência da literatura pode ser comparada àquela exercida pelas formas conscientes de direcionamento intencional, como é o caso da educação presente nos contextos familiar, coletivo ou escolar. Isso significa que, assim como a educação tem o objetivo de moldar e influenciar o desenvolvimento das pessoas de maneira deliberada, a literatura exerce também um impacto significativo sobre os indivíduos, embora, muitas vezes, de forma mais sutil ou inconsciente. Para o sociólogo, cada sociedade desenvolve suas próprias expressões ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com seus impulsos, crenças, emoções e normas, tudo isso

com o objetivo de consolidar a presença e a influência desses elementos em cada indivíduo.

Conforme Lopes *et al.* (2022), afirmar a leitura de literatura como uma experiência implica considerá-la como possuidora de um potencial transformador que não é facilmente encontrado nos demais tipos de leitura. Assim,

a leitura literária sustenta uma experiência que se propõe contrária ao intuito de gerar verdades, perseguindo, pelo contrário, a abertura ao desconhecido e ao perturbador que podem transformar o sujeito a partir da relação que este tece entre suas próprias vivências e os temas abordados no texto literário. A leitura literária se configura, portanto, como uma atividade que se propõe a instigar a interrogação sobre si, o mundo concreto, os juízos e os instrumentos dogmáticos que caracterizam a linguagem do poder (ALMEIDA, 2009), com seus discursos e práticas hegemônicas. É nesta leitura que o sujeito, em contato com as ideias sugeridas pelo texto, vislumbra a possibilidade de afrouxar a rigidez do pensamento estereotipado, “proporcionando [esta leitura] novos modos de pensar e de existir, subvertendo o estado de coisas e provocando deste modo microrrevoluções que podem se alastrar por toda a sociedade” (ALMEIDA, 2009, p. 7), ou seja, provocando microrresistências a discursos dominantes, a partir de uma subversão à palavra de ordem, que também possibilita uma subversão à linguagem do poder (Lopes; Barbosa; Martins, 2022, p.6).

Desse modo, a literatura é incorporada aos currículos e é apresentada a cada indivíduo como um recurso intelectual e emocional. Os princípios que são valorizados ou até os que são considerados prejudiciais pela sociedade estão refletidos nas diversas formas de ficção, poesia e ação dramática. Nesse ambiente a literatura desempenha papéis de confirmação e negação, proposição e denúncia, apoio e combate, oferecendo a oportunidade de abordar os problemas de maneira dialética. Isso ressalta a importância tanto da literatura aprovada pela sociedade quanto da literatura marginalizada; aquela sugerida pelas autoridades e aquela que surge dos movimentos de contestação (Candido, 1995), já que, “ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (Candido, 1995, p.244).

No entanto, Bordini e Aguiar enfatizam (1988) que ao atribuir à escola a total responsabilidade de formar leitores, perdeu-se a concepção de que o texto é uma representação simbólica de todas as expressões humanas, reduzindo-se o acesso ao conhecimento apenas no contato e interações mediadas por livros. Dessa

maneira, o livro ficou marcado como produto da elite, essa ênfase em um objeto específico resulta na separação entre a cultura que detém esse objeto e todas as outras, assim concedendo poder à primeira sobre as últimas. A ideia de cultura se torna distorcida quando é limitada a um único grupo social, ignorando o fato de que a cultura abrange todas as transformações que o ser humano realiza na natureza. É importante reconhecer que todo corpo social possui objetos culturais que podem ser interpretados de maneira legítima, não se restringindo apenas aos indivíduos letrados. Não existe cultura superior ou inferior, mas sim culturas distintas, que surgem a partir das experiências dos indivíduos que as criam.

É importante que as classes menos favorecidas tenham acesso à cultura letrada, sob pena de se manterem as diferenças sociais. Isso quer dizer que, ao se valorizar todas as expressões culturais dominadas, não se está pretendendo limitar as classes populares ao conhecimento já adquirido no grupo. O que se propõe é abrir-lhes o leque de opções de modo a atuar efetivamente na vida social e não apenas como massa de manobra, uma vez que elas passam a ser capazes de jogar com as mesmas armas (Bordini; Aguiar, 1988, p.12).

Para as autoras, em uma população hierarquizada, as dificuldades relacionadas à leitura mudam de acordo com os aspectos socioculturais, de classe dos indivíduos. Para lidar com essa diversidade, é necessário adotar o pluralismo cultural, ou seja, oferecer uma variedade de textos capazes de refletir as diferentes representações sociais. Quando as classes trabalhadoras têm acesso à alfabetização³, elas deixam de ser meras consumidoras passivas e passam a produzir novos textos que enriquecem a sociedade e atendem a seus interesses específicos. Independentemente das diferenças internas que possam existir entre os diversos grupos sociais, todos eles podem se interessar pela leitura quando encontram nas obras literárias aquele momento catártico que os faz se identificar com o conteúdo expresso. Isso ocorre porque uma das necessidades humanas básicas é atribuir sentido ao mundo e a si mesmo, e o livro, continua sendo o principal meio para essa comunicação (Bordini; Aguiar, 1988).

Conforme as reflexões de Bordini e Aguiar (1988), em "Leitura e não leitura em uma sociedade desigual", em uma sociedade onde existem conflitos de

³ Aqui entende-se que a alfabetização vai além do simples ato de saber ler e escrever. Embora essa seja parte fundamental, o conceito abrange também a capacidade de fazer uso adequado da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais onde a língua escrita esteja presente.

interesses e poder, a leitura de textos escritos assume papel vital. Historicamente, a escrita foi um avanço em relação à tradição oral, permitindo a acumulação do conhecimento de forma mais eficiente e apropriada pelas classes dominantes. No entanto, a habilidade de decifrar e compreender textos escritos acaba excluindo aqueles que não conseguem decifrá-lo das decisões do grupo. Portanto, a leitura se torna também uma ferramenta importante na disputa pelo poder e pela inclusão social.

Assim, as sociedades gradualmente se dividem em segmentos cultos e incultos, tomando como critério distintivo o domínio do código linguístico escrito. Do ponto de vista histórico, a situação de desigualdade entre elementos alfabetizados e analfabetos produziu uma relação de domínio dos primeiros sobre os segundos, que acrescentou a todas as outras formas de dominação social. Já a Revolução Francesa de 1789 postulava a abertura de escolas públicas com o fim de levar as letras até o povo, de modo a promover uma maior igualdade social (Bordini; Aguiar, 1988, p. 10).

Quando aqueles que não dominam a escrita são desvalorizados, todas as outras formas de leitura que eles possam realizar também sofrem preconceito. Isso leva a uma concepção restrita de texto, limitado à língua escrita, apesar de podermos entender o texto como qualquer objeto cultural que utilize códigos sociais para organizar significados por meio de uma substância física (Bordini; Aguiar, 1988). Portanto, existe uma função social na leitura e escrita que não se limita à esfera educacional, se a formação de um leitor literário é fundamentada na satisfação e na identificação pessoal (Azevedo, 2004), a experiência de vida e contexto social de cada pessoa impacta sua forma de ler e compreender textos. Pois,

cada um traz para o ato de ler sua bagagem existencial e social e, a partir de seu horizonte de experiências, atribui significados às indicações oferecidas pelo texto, privilegiando alguns dados e desprezando outros, montando entre eles uma rede de conexões possíveis, de modo a obter um resultado significativo para o seu universo compreensivo (Aguiar, 2013, p.154).

2.1.3 A formação do leitor literário

Muito se ouve falar sobre a "formação de leitores". A sociedade valoriza e celebra a importância da literatura e do ato de ler. Entretanto, é lastimável reconhecer que muitas crianças são influenciadas por adultos - como pais,

professores e outras figuras de autoridade - que incentivam a leitura, mencionam obras e autores “clássicos”, mas que, na realidade, não são leitores e não possuem interesse pela literatura (Azevedo, 2004).

A construção do leitor que consegue fruir o texto, assim dizendo, aquele com capacidade de compreender os múltiplos sentidos, que estabelece diálogo com as obras, elabora questões pertinentes, assimilando o retorno que o transformam durante a leitura, é constituída através de habilidades que precisam ser trabalhadas e desenvolvidas por intermédio de experiências que tenham significado e conhecimentos que englobem a habilidade de entender de que maneira as criações e expressões culturais são produzidas, disseminadas e como as pessoas as recebem e interpretam.

Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio: da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações; da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade; do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística. (Brasil, 2018, p.157).

Desse ponto de vista, a BNCC reforça a relevância de dar sequência ao processo de formação do leitor literário, destacando o aspecto estético da leitura e escrita, a fim de estimular o prazer na fruição das obras literárias, entretanto, no ensino fundamental II, o currículo utilizado estabelece uma divisão dos temas para cada período de dois meses. O professor muitas vezes é assoberbado de conteúdos que precisa seguir para cumprir uma tabela de habilidades pré-determinadas por pessoas que não estão vivenciando a sala de aula, e assim acabam ocupando todo o período disponível nesse contexto, com tarefas e materiais que frequentemente não atendem às verdadeiras necessidades do público para o qual são direcionados. Talvez esse seja um dos principais dificultadores na formação de leitores qualificados a vivenciar todo o poder humanizador da leitura literária, em sala de aula, visto que o foco dos materiais didáticos disponíveis são análises feitas

geralmente a partir de trechos de textos literários focados em análise morfosintática e questionário técnico centralizado em respostas previstas pelo autor do material. Além disso, desconsiderar as necessidades genuínas de um público apenas para cumprir protocolo de um programa a ser seguido é arriscado, pois a criança/jovem, quando sentem-se ouvidos, também demonstram disposição para ouvir, assimilar e por consequência produzir.

Entretanto, em conformidade com Cosson (2021), não é qualquer texto e a simples leitura dele que leva o aluno a entrar nessa dimensão humanizadora de vivência que está destinada a ser compartilhada, nem tão pouco forma o leitor literário, a prática precisa e deve ser expandida com pesquisas, investigações, referências típicas do âmbito literário e se alargar para além dele permitindo que

[...] a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. Nesse caso é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar (Cosson, 2021, p. 23).

Houve época em que “a literatura na sala de aula era a matéria com a qual se construíam os elos que formavam uma corrente entre escola, língua e sociedade – a própria essência da formação humanista” (Cosson, 2010, p.56). No entanto, Cosson (2010) diz que ao longo do tempo, as condições sociais, pedagógicas e teóricas que sustentavam a presença da literatura na sala de aula mudaram significativamente. O valor da instrução técnica e científica aumentou em relação à ênfase dada à educação humanística. Os meios de comunicação de massa alteraram de forma permanente o panorama cultural, alterando a posição social da leitura e da literatura. O aumento do número de escolas e a diversidade de alunos, oriundos de diferentes camadas sociais, tornaram inviável a educação elitista tradicional dentro da esfera pública. O ensino da língua materna agora tem ênfase predominantemente linguística, e as disputas entre teorias literárias apagaram as fronteiras entre valores estéticos e políticos. Na visão do autor, a educação literária tradicional não conseguiu se adaptar às transformações contemporâneas, resultando na perda gradual de sua pertinência ao longo do tempo. Ao confundir os métodos com os

objetivos e ao tratar a literatura como uma mera ferramenta didática para o ensino de gramática e temas escolares, o ensino da literatura tornou-se inflexível e rígido. A exploração das obras literárias perdeu sua profundidade, sendo substituída por análises superficiais e preenchimento de formulários padronizados. O conhecimento literário foi reduzido a listas de nomes, datas e características de autores, obras e estilos de época, carecendo de significado substancial. As interconexões entre os textos foram negligenciadas, com o uso indiscriminado e sem propósito de fragmentos ou excertos selecionados pelos livros didáticos. No entanto,

O encurtamento da presença da literatura na sala de aula não significou, obviamente, a ausência da literatura na escola. Por algum tempo, até mesmo por causa da vitalidade da literatura infantil e juvenil brasileira, as obras literárias foram usadas não como objeto de ensino, mas de simples fruição. Buscava-se, assim, reproduzir na escola o mesmo comportamento do leitor maduro em relação ao texto literário. O prazer de ler, uma proposta muitas vezes mal interpretada, foi bandeira de muitos daqueles que viam no ensino da literatura um cerceamento da leitura literária, esquecendo que todo modo de ler passa necessariamente por uma aprendizagem, não existindo um modo “natural” ou espontâneo de leitura (Cosson, 2010, p.57).

Ou seja, o leitor em formação precisa ser educado, a simples leitura decodificadora do texto não tem capacidade de estruturar o leitor competente, é necessária a sistematização que educa e leva ao letramento literário; que a leitura de textos literários seja uma prática significativa não apenas para ele, mas para a comunidade que o abriga.

Contudo, de forma gradual, a mera prática de leitura sem um propósito específico começou a ser substituída por uma compreensão mais profunda da conexão entre literatura e educação. Esse progresso foi, em primeiro lugar, impulsionado pela perseverança demonstrada por diversos pesquisadores e educadores, que de maneira constante realçaram e continuam a realçar a importância fundamental da leitura literária na construção das habilidades de leitura dos indivíduos, bem como a responsabilidade da escola em abordar adequadamente os textos literários.

Para que o ensino de literatura recupere seu lugar de destaque na sala de aula e seja novamente uma prática significativa, é necessário não apenas reconhecer os erros do passado na relação entre literatura e educação, mas também

adaptar as práticas utilizadas no ensino antigo para a realidade atual, e uma das formas para essa ressignificação da literatura, considera Cosson, é a necessidade de repensar os caminhos da educação levando em conta toda função humanizadora que a prática disponibiliza assim proporcionando, favorecendo e estimulando o Letramento Literário (Cosson, 2010), porquanto “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Candido, 1995, p.249).

Azevedo (2004) destaca que para fortalecer um indivíduo como leitor, é essencial que exista uma espécie de conexão entre a pessoa e o texto, amparada na satisfação, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação. Além disso, é essencial que haja empenho, por parte do leitor, nesse processo, essa persistência se torna justificável e válida graças à conexão estabelecida com a obra literária.

Bordini e Aguiar (1988) reitera que, quando o leitor decifra um texto, ele estabelece conexões com manifestações socioculturais que podem estar longe no tempo e no espaço, portanto:

A ampliação do conhecimento que daí decorre permite-lhe compreender melhor o presente e seu papel como sujeito histórico. O acesso aos mais variados textos informativos e literários, proporciona, assim, a tessitura de um universo de informações sobre a humanidade e o mundo que gera vínculos entre o leitor e os outros homens. A socialização do indivíduo se faz, para além dos contatos pessoais, também através da leitura, quando ele se defronta com produções significantes provenientes de outros indivíduos, por meio do código comum de linguagem escrita. No diálogo que então se estabelece o sujeito obriga-se a descobrir sentidos e tomar posições, o que o abre para o outro (Bordini; Aguiar, 1988, p. 9 - 10).

Sendo assim, “uma obra literária é um objeto social muito específico” (Lajolo, 2018, p.25), dado que os textos de ficção atendem ao desejo de fuga e desafio dos quais o leitor tem necessidade. Embora informações estimulantes possam gerar satisfação na solução de problemas, é na ficção que o prazer da provocação aumenta. Ao ler ficção que atenda ao seu gosto imediato, o leitor se identifica com a realidade representada, o que acaba gerando prazer. Por outro lado, quando a ficção rompe com as expectativas do leitor de maneira inovadora, é inevitável o diálogo e o questionamento das ideias ali presentes, ampliando assim o horizonte cultural do leitor. O resultado final, é mais uma vez, o prazer. Portanto,

Ler ficção é duplamente gratificante. Quando entramos em contato com o conhecido, temos a satisfação de encontrar a nós mesmos no próprio texto, num processo rápido de identificação que facilita a acomodação. Na experiência com o desconhecido, acontece a descoberta de modos alternativos de ser e de viver. A tensão entre esses dois pólos, o agradável conhecido e o estranho desconhecido, patrocina a forma mais efetiva e gratificante de leitura (Aguiar, 2013, p.160).

Em relação à importância da metodologia e da abordagem utilizada na análise de um texto em sala de aula, Bordini e Aguiar (1988) defendem que a escolha de uma abordagem metodológica para o ensino da literatura está intimamente relacionada à visão do professor em relação ao tipo de leitor que ele pretende formar. O objetivo da escola não é formar um leitor que absorve os significados de maneira acrítica, apenas para acumular sensações decodificando palavras e assim não conseguindo compreender os conceitos devido às barreiras linguísticas e socioculturais, pois assim estaria assumindo o papel de negligenciar a promoção da formação integral dos alunos, limitando seu potencial de desenvolvimento pessoal, social e profissional.

A formação do leitor literário é um processo que pode começar na infância, e consolidar-se ou não na vida adulta a depender dos estímulos que se iniciam com a leitura de contos e histórias, expandindo-se para outros gêneros literários ao longo do tempo. Mas é a interação com diferentes estilos, temas e escritores que possibilita a construção de um repertório literário diversificado, fomentando a capacidade de análise, interpretação e crítica. A exploração do mundo ficcional é um vasto campo de riqueza polissêmica que oferece ao leitor uma sensação de total liberdade. Nesse universo literário, o leitor é convidado a explorar múltiplos significados, mergulhar em interpretações diversas e encontrar conexões pessoais com as palavras escritas.

Daí provém o próprio prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor; sem obrigá-lo a manter-se nas amarras do cotidiano. Paradoxalmente, por apresentar um mundo esquemático e pouco determinado, a obra literária acaba por fornecer ao leitor um universo muito mais carregado de informações, porque o leva a participar ativamente da construção dessas, com isso forçando-o a reexaminar a sua própria visão da realidade concreta. A atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base

nas vivências pessoais do sujeito. A Literatura, desse modo, se torna uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade. É por essa característica que tem sido acusada, ao longo dos tempos, de alienante, escapista e corruptora o seu leitor e o prende a si mesmo por ampliar suas fronteiras existenciais sem oferecer os riscos da aventura real (Bordini; Aguiar, 1988, p.15).

Conforme Cosson (2020), o leitor não é apenas uma figura central, quando se trata de formação de leitor literário, mas também um indivíduo real; apesar de parecer óbvio, o aluno ainda deve ser o foco de todas as atividades escolares. E isso ainda precisa ser lembrado dentro da escola.

Sobre o papel da escola na formação do leitor, Bordini e Aguiar (1988) afirmam que a educação do leitor é motivada pela cultura à qual ele pertence. Se a escola não estabelecer conexões entre a cultura do aluno e o texto que está sendo estudado, esse não passará pelo processo de identificação com a obra, pois a realidade retratada não será familiar para ele. Ainda que a escola revele textos que possam proporcionar conhecimento novo, é importante que as informações do texto possam ser relacionadas com a cultura e as experiências prévias do aluno, as informações precisam estar relacionadas a uma base de conhecimento que esteja relacionada ao seu contexto.

Um texto tem características únicas que o tornam identificável e expressivo. Essas características incluem perguntas sobre o propósito do texto (por que ele foi escrito), a audiência (para quem), o contexto temporal e espacial (quando e onde), bem como o conteúdo (o que), e a maneira como é escrito (como). Magnani (2018) enfatiza que a análise de um texto não deve se limitar a abordar apenas aspectos isolados, mas sim entender o texto como um todo, evitando que a interpretação fique à mercê da subjetividade do leitor. Em vez disso, a leitura deve levar em consideração todas essas características para compreender plenamente o significado e o propósito do texto.

Logo, a preparação para a leitura não se limita a habilidades visuais e motoras, mas exige que haja uma contínua expansão das referências culturais da criança e do jovem. Portanto,

a educação do leitor de literatura não pode ser, em vista da polissemia que é própria do discurso literário, impositiva e meramente formal. Como os sentidos literários são múltiplos, o

ensino não pode destacar um conjunto deles como meta a ser alcançada pelos alunos. Por outro lado, informar a esses de técnicas ou períodos literários não resultará em alargamento dos limites culturais que orientam as práticas significativas deles, senão num estágio bem mais adiantado de sua formação. Antes de formalizar o estudo dos textos por essas vias, é preciso vivenciar muitas obras para que estas venham a preencher os esquemas conceituais (Bordini; Aguiar, 1988, p. 17).

As autoras (Bordini; Aguiar, 1988) reforçam que para alcançarmos o objetivo de ensinar a leitura literária de maneira eficaz, é necessário atender a certos requisitos que incluem, ter uma biblioteca bem equipada na área da literatura, com bibliotecários que promovam a leitura literária, professores leitores com sólida formação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura e, acima de tudo, uma interação democrática e igualitária entre os alunos e os professores.

Nas palavras de Lajolo (2018), muitos brasileiros, os quais somam mais de 200 milhões de pessoas com idade e escolaridade adequadas, deveriam ter acesso a bibliotecas e outras instituições similares, mas por diversas razões acabam não usufruindo desses recursos. De igual modo, há ainda aqueles que simplesmente, desvinculados das condições sejam elas favoráveis ou não, apenas não estão interessados em discutir ou se envolver com literatura. A autora provoca: “Como é que fica quem não está a fim? Não fica...Mas, poxa, se não está a fim, não vá ser professor nem professora, que não dá certo!” (Lajolo, 2018, p.20). Partindo da provocação de Lajolo, e da observação da postura de professores não-leitores atuando em sala de aula tentando formar leitores competentes, refletimos aqui sobre a dimensão do papel do professor na formação do leitor literário. Ferreira (2009) diz que ao trabalhar com a leitura, o mediador tem um papel fundamental na busca por questionamentos acerca dos vínculos ideológicos presentes nas manifestações artísticas e no desvelamento dos processos de dominação a que o jovem leitor pode estar submetido. Através desse procedimento, o mediador auxilia no processo de emancipação do leitor, incentivando-o a desenvolver um olhar crítico e reflexivo sobre o mundo à sua volta, dessa forma

o profissional da biblioteca e o professor, compromissados com a formação do jovem leitor, ao realizarem diagnósticos dos conceitos prévios determinantes das eleições desse leitor, adquirem elementos que permitem desenvolver um trabalho com a leitura capaz de favorecer ao jovem o contato com obras ficcionais emancipatórias. A

interação com essas obras, por sua vez, assegura ao leitor a ampliação de seus horizontes de expectativas e, por consequência, do seu repertório de leituras. Para tanto, o trabalho desenvolvido precisa centrar-se no pressuposto de que a compreensão do que é dado a ler ou a entender ocorre enquanto articulação no interior de uma biblioteca vivida [...]. Conforme esse pressuposto, em consonância com Jean Marie Goulemot (1996, p.115), o livro lido ganha seu sentido daquilo que foi lido antes dele, segundo um movimento redutor ao conhecido. A leitura é, então, jogo de espelhos, avanço especular, pois ao ler reencontramos todo o saber anterior que trabalha o texto oferecido ao deciframento (Ferreira, 2009, p. 5).

É preciso deixar claro que quando o professor adota uma abordagem de ensino de literatura que leva em consideração as expectativas dos alunos, ele demonstra estar atento aos interesses dos estudantes. Interesse, neste caso, é definido como uma disposição favorável gerada por uma necessidade que impulsiona à ação. No contexto da leitura, o interesse se refere a uma atitude favorável em relação ao texto, que pode ter origem em necessidades como adquirir conhecimento sobre eventos atuais, seguir instruções, obter entretenimento ou estudar (Bordini; Aguiar, 1988).

No entanto, segundo as autoras, entre outros fatores, a qualidade do interesse pela leitura varia de acordo com o nível de escolaridade do aluno. Os interesses dos leitores são influenciados pela idade, já que crianças, adolescentes e adultos tendem a ter preferências distintas em relação aos textos que leem. Ademais, mesmo dentro de cada etapa da vida, esses interesses podem mudar à medida que o indivíduo amadurece. Assim como a idade e a escolaridade, o gênero também exerce influência sobre os interesses de leitura, todavia as divergências comportamentais entre os sexos são determinadas por fatores essencialmente culturais. Em consonância com Bordini e Aguiar, Carvalho (1990) ressalta que as preferências literárias de homens e mulheres são influenciadas pelos estereótipos de comportamento que a sociedade estabelece para cada gênero, direcionando assim suas atitudes e interesses. Em outras palavras, os padrões sociais têm impacto sobre as escolhas de leitura de cada indivíduo.

Os interesses de leitura também sofrem influência de nível socioeconômico (Bordini; Aguiar, 1988). Lajolo e Zilberman (2022), apontam que é possível observar uma preferência por textos com elementos mágicos⁴ entre estudantes de classes

⁴ Elementos mágicos presentes em obras literárias são elementos que ultrapassam as leis da natureza ou da realidade cotidiana, inserindo elementos sobrenaturais, místicos ou fantásticos na

sociais mais baixas, enquanto os mais privilegiados buscam por leituras mais engajadas e reflexivas. “A leitura vem satisfazer, em cada grupo, um tipo de necessidade social” (Bordini; Aguiar, 1988, p.22), enquanto para uns atende às necessidades e indica um caminho para um futuro melhor, para outros, “serve de instrumento de apropriação do real, de forma a favorecer a adaptação social e a promoção” (Bordini; Aguiar, 1988, p.22).

Dessa maneira, é de extrema importância que as instituições educacionais levem em conta a incorporação da literatura de maneira abrangente, integrando-a às disciplinas de Língua Portuguesa e a outros componentes curriculares sempre que possível, não devendo ser vista como uma disciplina isolada, mas como uma ferramenta potente de enriquecimento para formação dos alunos em diversas áreas do conhecimento. Todavia ainda surge no ambiente de ensino da Língua Portuguesa, no ensino fundamental, discussões acerca de quais habilidades devem ser priorizadas em sala de aula, levando em conta a quantidade de objetos de conhecimento abordados na BNCC, criando assim quase que uma disputa entre Educação linguística e Educação literária.

2.2 Educação linguística, educação literária e BNCC

Dentro das diretrizes da BNCC, o currículo é estruturado com base em campos de atuação que se relacionam com as práticas de linguagem, essas práticas se realizam dentro dos campos de atuação. “Assim, a organização das práticas de linguagem por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar” (Brasil, 2018, p.84). De acordo com o documento, na prática escolar e na vida social, os textos têm uma circulação dinâmica, preenchendo uma função crucial na organização dos conhecimentos sobre a língua e as diversas formas de expressão linguística. Isso ocorre nos diferentes momentos e ambientes educacionais.

No campo artístico-literário o objetivo é proporcionar às crianças, adolescentes e jovens que estão nos Anos Finais do Ensino Fundamental a oportunidade de entrar em contato com diversas formas de manifestações artísticas

narrativa. Esses elementos podem incluir feitiços, encantamentos, criaturas míticas, objetos mágicos, poderes sobrenaturais e eventos extraordinários que desafiam a lógica e a razão. Eles adicionam um elemento de fantasia, mistério ou maravilha à história, muitas vezes explorando temas universais como o bem versus o mal, o destino, o poder da imaginação e a jornada do herói.

e produções culturais em geral, enfatizando o encontro com a arte literária de maneira mais específica. No entanto, o que é presenciado na instituição de ensino pública, sobre as aulas de Língua Portuguesa, são ruídos em torno do que deve ser mais abordado em sala de aula, levando em conta o curto tempo e a quantidade de habilidades cobradas no currículo e impostas aos professores. Existe certa separação entre educação linguística e educação literária, quando na verdade são instrumentos complementares.

A questão da complementaridade entre educação linguística e educação literária mostra-se relevante para o desenvolvimento integral dos estudantes, pois ambas as áreas são interdependentes e contribuem para o desenvolvimento de habilidades e competências importantes.

Embora a BNCC não preveja claramente o lugar da literatura dentro do currículo, é importante entender como essas duas áreas se complementam. Enquanto a educação linguística engloba o estudo e o desenvolvimento das habilidades relacionadas à língua, tanto na sua dimensão oral quanto escrita, e isso inclui a compreensão e produção de textos, a gramática, a ortografia, o vocabulário, entre outros aspectos linguísticos. A educação literária, concentra-se no estudo e apreciação das obras literárias abrangendo gêneros como a poesia, o romance, o conto, a crônica, o teatro, entre outros.

Com base na educação linguística, os alunos aprendem a utilizar a língua de forma adequada e eficiente em diferentes contextos comunicativos, desenvolvendo competência comunicativa e capacidade de se expressar de maneira clara e coesa, já através da literatura, os estudantes têm a oportunidade de entrar em contato com diferentes realidades, culturas, visões de mundo e valores, ampliando seus horizontes e desenvolvendo empatia, além de estimular a imaginação, a criatividade e a capacidade reflexiva, contribuindo para a formação de indivíduos mais críticos e sensíveis.

Através da literatura, os alunos têm a oportunidade de vivenciar a língua em sua expressão mais artística e estética, possibilitando um maior aprofundamento das competências linguísticas adquiridas. Ao ler uma obra literária, os estudantes podem identificar diferentes registros linguísticos, estilos de escrita, construções gramaticais o que contribui para a ampliação de suas habilidades linguísticas. Além de ser recurso para trabalhar os aspectos socioculturais da língua, permitindo que os

alunos compreendam as diferentes formas de comunicação presentes em cada contexto histórico e cultural.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a importância da formação do leitor crítico e reflexivo, capaz de compreender e interpretar diferentes tipos de textos, bem como de se expressar de forma clara e coerente. Para isso, a BNCC propõe o desenvolvimento de competências e habilidades que incluem o domínio da leitura, da escrita e da oralidade, a compreensão de diferentes gêneros e tipos de texto, a análise crítica e a reflexão sobre a linguagem e a cultura. Além disso, os documentos oficiais destacam a importância de práticas pedagógicas que estimulem o interesse e o prazer pela leitura, bem como o respeito à diversidade cultural e linguística presente na sociedade brasileira (Brasil, 2018).

Sendo assim,

a partir de cada método, dentro de sua especificidade, o professor pode organizar a situação de aprendizagem conforme as aspirações do grupo e as peculiaridades do conteúdo a ser trabalhado, sem forçar nenhum dos dois pólos e sem renunciar à sua função de orientador do processo educativo. Por outro lado, aderir a um método não apresenta uma camisa de força para o ensino-aprendizagem, como a ideia de sistematização poderia conotar, desde que esse método estruture os procedimentos didáticos sempre a partir de expectativas efetivas e apenas assinale rotas para que tais expectativas sejam atendidas e ampliadas (Bordini; Aguiar, 1988, p.42).

2.3 Literatura na escola: abordagens e métodos possíveis

Existem diversas abordagens para fundamentar a prática da leitura literária em sala de aula. Neste estudo, escolhemos conciliar o Letramento Literário (Cosson, 2021) com o Método Criativo (Bordini; Aguiar, 1988), no intuito de valorizar as experiências e percepções que a leitura de obras literárias atrelada a produção artística desperta nos estudantes, tornando-as o ponto central de nossa abordagem.

2.3.1 O Letramento literário

A fim de repensar as práticas de professores de Literatura, em sala de aula, Cosson (2021) descreveu que as atividades mais utilizadas giravam em torno da exposição e crítica oral do texto lido pelos alunos, envolvendo debates sobre o tema da obra, dramatização de trechos, seguida da imposição da leitura compreensiva,

conferida através dos comentários sobre o texto, relatórios de ficha de leituras, acompanhados de exercícios voltados ao reconhecimento das características do autor e das personagens, além de apresentações que tratavam desde comparações entre os textos até a análise de algum aspecto da obra analisada.

O autor reflete ainda que ao indicar a leitura de obras literárias aos alunos, é comum que o professor busque, primeiramente, verificar se eles de fato leram o texto, a fim de garantir que tenham condições de desenvolver um olhar crítico sobre a obra. Em seguida, se torna imprescindível expandir essa primeira leitura para contemplar abordagens que envolvam a crítica literária e outras relações que possam ser estabelecidas entre o texto, o aluno e a sociedade. Apesar de tais ações serem necessárias e quase que orgânicas, é essencial que sejam antes de tudo planejadas e organizadas de forma sistemática pelo condutor da atividade, o professor. Levando em conta que

é necessário que sejam sistematizados em um todo que permita ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos. Uma prática, em suma, que tenha como princípio e fim o letramento literário (Cosson, 2021, p.46).

Antes de tudo, é fundamental que o ensino da literatura se baseie na vivência do literário, colocando a experiência com o texto no centro do processo educativo. Nesse sentido, tanto a leitura do texto literário quanto a elaboração das respostas a partir dele são da mesma forma importantes. Para isso, as práticas em sala de aula devem atentar-se não somente à leitura das obras, mas também a toda a sequência do letramento literário, que abrange a compreensão, a interpretação e a análise das obras, tal como a construção de uma relação mais profunda e significativa com a literatura (Cosson, 2021), já que “a literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários” (Cosson, 2021, p. 47). Quanto à importante tarefa de seleção de textos, a qual o professor muitas vezes encontra-se enredado, cabe nos lembrar, como enfatiza Cosson (2021), que a literatura é constituída por um conjunto de sistemas. Esses sistemas, unidos ao sistema canônico, precisam ser

contemplados na escola, assim como as ligações que mantêm com outras artes e saberes. É a partir dessa compreensão mais ampla da literatura que o professor poderá selecionar as obras adequadas para serem trabalhadas em sala de aula, fazendo uso dessa visão profusa a qual deve ser guia ao professor.

Em suma, Cosson (2021) estabelece como base primordial do Letramento Literário a criação de uma comunidade de leitores. Essa comunidade será responsável por fornecer um conjunto de conhecimentos e uma base cultural na qual o leitor possa se apoiar e construir a compreensão do mundo e de si mesmo. Para alcançar esse objetivo, é crucial que o ensino da Literatura promova uma leitura contínua, começando pelo familiar e expandindo para o desconhecido. O autor propõe a organização das aulas de literatura em duas sequências, uma Básica e outra Expandida, as quais abordaremos a seguir.

As etapas das sequências buscam organizar a maneira como o conteúdo literário é abordado dentro da sala de aula, envolvendo três perspectivas metodológicas distintas. A primeira delas é a conhecida abordagem da oficina. Com base na ideia de aprender fazendo, essa abordagem envolve guiar o estudante a construir seu próprio conhecimento por meio da prática. O princípio da interação entre leitura e escrita fica evidente nessa etapa, onde cada atividade de leitura é acompanhada por uma atividade correspondente de escrita ou registro.

A segunda abordagem é a estratégia chamada de andaime que funciona como um suporte. Nessa abordagem, a ideia é dividir o processo de construção do conhecimento com o aluno e, em certas situações, permitir que ele assuma a responsabilidade pela construção. O papel do professor é atuar como um suporte/andaime, sustentando as atividades que os alunos podem realizar de forma independente. O conceito de suporte está associado às atividades de recriação do conhecimento literário, que incluem pesquisas e elaboração de projetos realizados pelos próprios alunos. A terceira abordagem diz respeito ao conceito de portfólio⁵. A utilização do portfólio proporciona tanto aos estudantes quanto aos professores a oportunidade de documentar as variadas tarefas ao longo do projeto. Além disso, ele viabiliza a observação do progresso alcançado, permitindo a comparação entre os resultados iniciais e os mais recentes, tanto a nível individual quanto coletivo. É essa

⁵ O termo "portfólio" refere-se a uma coleção organizada de trabalhos, projetos, amostras ou realizações que representam as habilidades, competências e progresso de uma pessoa ao longo do tempo. Geralmente, um portfólio é usado para demonstrar a experiência, criatividade e conquistas de um indivíduo em uma determinada área.

dualidade na função de registro do portfólio que se destaca na sequência das atividades que sustentam ambos os métodos. Isso contribui para o fortalecimento e compreensão do leitor à medida que ele se envolve na sua comunidade.

Apresentaremos de forma breve como as duas sequências operam. É importante recordar que, desde que estejam alinhadas com os fundamentos teóricos e metodológicos da abordagem, é o professor quem toma a decisão sobre quais elementos podem ser efetivamente empregados em cada grupo de estudantes.

2.3.1.1 A sequência básica

A estrutura fundamental da Sequência Básica do Letramento Literário, segundo Cosson (2021), compreende quatro etapas distintas, porém alinhadas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Para o autor, a atividade de leitura exige um tipo de preparação e antecipação que muitas vezes não percebemos, pois nos parece algo natural. No contexto escolar, essa preparação requer a orientação do professor durante o desenvolvimento da leitura. Ao se referir a esse estágio inicial do desenvolvimento da habilidade literária como “motivação”, o autor aponta que o cerne da atividade está em efetivamente preparar o estudante para se envolver com o texto, pois “o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (Cosson, 2021, p. 54).

As abordagens mais eficazes para criar a atmosfera de instigação são aquelas que geram uma forte ligação com o texto que será lido em seguida. Segundo o escritor, elaborar uma situação em que os alunos precisam responder a uma pergunta ou expressar sua opinião sobre um tópico é uma das estratégias frequentemente utilizadas para estabelecer essa motivação.

A motivação para a leitura literária pode ser estabelecida de diferentes maneiras, a forma como os alunos se aproximam da obra que estão prestes a ler não necessariamente precisa estar focada apenas no tema principal da obra. Geralmente, a maneira mais comum de criar essa aproximação é através da temática, ou seja, conectando a obra literária a tópicos ou questões relevantes. No entanto, Cosson destaca que existem outras abordagens que podem ser igualmente eficazes para despertar o interesse dos alunos pela leitura. Portanto, a motivação pode ser construída através de diferentes aspectos da obra, não se limitando apenas

ao tema, normalmente os elementos lúdicos presentes nas atividades relacionadas contribuem significativamente para a intensificação da compreensão da obra literária.

“É preciso lembrar que a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor” (Cosson, 2021, p. 56). Sendo assim, ela ajuda o leitor a se conectar com o texto de maneira mais envolvente, porém não elimina a interação ativa entre eles. Em outras palavras, a motivação não substitui a dinâmica de diálogo entre o leitor e o conteúdo do texto. Entretanto, é responsabilidade do professor estabelecer a fronteira da motivação dentro do planejamento. Normalmente ela encontra sua extensão em uma única aula. Se for necessário ultrapassar esse limite, é provável que ela não esteja desempenhando sua função de forma adequada na sequência. Portanto, compete ao docente avaliar se a motivação está tendo um efeito negativo em vez de ser benéfica para o desenvolvimento do letramento literário.

Na apresentação da sequência básica, Cosson (2021), utiliza o termo “introdução” para descrever o ato de apresentar tanto o autor quanto a obra. Apesar de ser uma tarefa aparentemente simples, a introdução requer que o professor adote algumas precauções como, assegurar que a apresentação do autor não se transforme em uma aula longa e expositiva sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que possam ser interessantes para pesquisadores, mas que não sejam relevantes para quem está prestes a ler um dos seus textos. Além disso, é importante lembrar que a leitura não busca reconstruir a intenção do autor ao escrever aquela obra, mas sim compreender o que está expresso para o leitor. A biografia do autor é apenas um dos vários contextos que cercam o texto. Durante a introdução, é suficiente fornecer informações básicas sobre o autor, especialmente se elas estiverem relacionadas à obra em questão.

Outra consideração importante é a maneira como a obra é introduzida. O autor destaca que há momentos em que assumimos que a profundidade da obra é tão marcante que simplesmente apresentá-la aos alunos é suficiente. De fato, a obra tem sua própria voz e pode, por si só, dispensar a intervenção do professor. No entanto,

[...] quando se está em um processo pedagógico o melhor é assegurar a direção para quem caminha com você. Por isso, cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento,

justificando assim sua escolha. Nessa justificativa, usualmente se evita fazer uma síntese da história pela razão óbvia de que, assim, se limita o prazer da descoberta. Em alguns casos, entretanto, essa estratégia pode ser usada justamente para despertar no leitor a curiosidade não sobre o fato, mas sim sobre como aconteceu (Cosson, 2021, p.60).

A exibição do objeto, do livro é também o momento em que o professor direciona a atenção dos alunos para a exploração da capa, das informações na orelha e de outros elementos complementares que precedem a obra. As análises críticas encontradas nas orelhas ou na parte de trás da capa servem como auxílios para a introdução e frequentemente contêm informações valiosas para a interpretação (Cosson, 2021).

Para finalizar o trabalho com a introdução, o autor aponta ser fundamental que o professor não deixe de formular suposições sobre como o texto pode se desdobrar e encoraje os alunos a testá-las ou refutá-las após concluírem a leitura da obra, seguido por uma explicação das razões por trás de suas primeiras impressões. É importante que o professor mantenha em mente que a introdução não deve ser excessivamente prolongada, uma vez que seu propósito é simplesmente possibilitar que o aluno receba a obra de maneira positiva.

No letramento literário a fase da leitura transpassa um requisito indispensável: a supervisão da atividade de leitura.

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura (Cosson, 2021, p. 62).

Tendo em mente os pressupostos de Cosson, e levando em conta que a leitura literária na escola deva ser acompanhada pelo professor, é uma experiência que não dá para viver indiretamente, através de outra pessoa, pela experiência alheia, pois é uma vivência também subjetiva. Dessa maneira, cada leitor deve se envolver pessoalmente com o texto, porque essa experiência é intrinsecamente individual e singular.

Quando se propõe a leitura de um texto, é aconselhável que o professor discuta com os alunos o tempo necessário para que todos concluam a leitura, e

dentro desse período, seja recomendado estabelecer pausas regulares. No entanto, tanto essas pausas quanto o tempo designado para a leitura não devem ser excessivamente prolongados, pois existe o risco de perder a concentração na atividade (Cosson, 2021). Essas pausas são chamadas pelo autor de intervalos.

[...] os intervalos, que constituem as atividades específicas, podem ser de natureza variada. Um exemplo é a leitura de outros textos menores que tenham alguma ligação com o texto maior, funcionando como uma focalização sobre o tema da leitura e permitindo que se tenham aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto (Cosson, 2021, p. 63).

Durante os momentos de pausa, o professor poderá identificar as dificuldades que os alunos enfrentam durante a leitura. Essas pausas desempenham função significativa, visto que funcionam como um diagnóstico primário da fase de decifração no transcurso da leitura. Através delas, o professor poderá abordar questões relacionadas ao vocabulário e à estrutura do texto, bem como outras dificuldades associadas à compreensão do texto.

Ao monitorar a leitura dos alunos durante as pausas, o professor auxilia-os na solução ou no tratamento de questões que variam desde a compreensão do texto, como no caso dos desencontros de expectativas que podem resultar no abandono da leitura, até o ritmo de leitura. Este último pode ser afetado tanto pela clareza da apresentação do texto quanto pela motivação do aluno para realizar a tarefa (Cosson, 2021).

“Toda reflexão sobre a literatura traz implícita ou explicitamente uma concepção do que seja uma interpretação ou de como se deve proceder para interpretar os textos literários” (Cosson, 2021, p. 64). Para Cosson, a compreensão se inicia com a análise dos elementos, das sentenças, que formam as deduções, e evolui para a formação do significado do texto, em um processo de interação entre o escritor, o leitor e a sociedade. Portanto, no contexto do desenvolvimento literário, o autor sugere considerar a interpretação em duas fases: uma interna e outra externa.

A fase interna corresponde àquela que acompanha a decodificação da obra, de palavra em palavra, página por página, capítulo por capítulo. Essa fase atinge o seu ponto máximo quando a compreensão global da obra é alcançada assim que a leitura for concluída. Isso é denominado como o momento em que o leitor se

encontra com a obra. Esse encontro é uma experiência pessoal que compõe o cerne da vivência da leitura literária.

Esse é o momento em que o texto literário mostra sua força, levando o leitor a se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras[...] o texto literário é um labirinto de muitas entradas, cuja saída precisa ser construída uma vez e sempre pela leitura dele. Isso não significa que esse momento interno é impermeável a influências ou que se trate de um momento mágico em que o livro o leitor se isolem em uma torre de marfim (Cosson, 2021, p. 65).

A motivação, a introdução e a leitura, tal como Cosson apresenta, representam os componentes da intervenção escolar no processo de desenvolvimento literário. Da mesma maneira, a história de leitura do estudante, seus laços familiares e todos os outros elementos que compõem o ambiente de leitura são elementos que podem influenciar de maneira positiva esse momento interno. “Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social” (Cosson, 2021, p. 65).

Já na etapa externa, o foco está na realização e na expressão da interpretação, é um processo de construção de significado dentro de uma comunidade específica. Nesse ponto, a instrução literária da escola se distingue nitidamente da leitura literária que é conduzida de forma independente. Quando uma obra é interpretada, ou seja, quando é concluída a leitura de um livro e as pessoas sentem-se emocionalmente conectadas à verdade do universo que ela revela, é possível compartilhar essas impressões com um amigo, comunicar no ambiente de trabalho como a obra as impactou e até mesmo recomendar a leitura a um colega, ou ainda guardar o mundo de palavras criado pela obra em sua memória. No ambiente escolar, contudo, é necessário partilhar a interpretação e expandir os significados construídos individualmente. Através da troca de suas interpretações, os leitores adquirem a percepção de que fazem parte de uma comunidade e reconhecem que essa comunidade enriquece e expande suas perspectivas de leitura. Esse processo envolve a formação de uma comunidade de leitores, que alcança seu ápice nessa fase final. Esse processo demanda uma orientação estruturada, mas sem recorrer a imposições. Não é apropriado, por exemplo, assumir que há apenas uma interpretação correta ou que todas as interpretações são igualmente válidas. Não existem limitações para as atividades de interpretação, contanto que se preserve a natureza de registrar o que foi lido (Cosson, 2021).

O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar. [...] Essas particularidades devem ser sempre levadas em consideração no planejamento da sequência básica, assim como as características de cada etapa, conforme as descrevemos aqui. Ao seguir as etapas, o professor sistematiza seu trabalho e oferece ao aluno um processo coerente de letramento literário (Cosson, 2021, p. 68- 69).

2.3.1.2 A sequência expandida

Conforme abordado por Cosson (2021), neste trabalho é sustentada a ideia de que a compreensão completa da literatura se concretiza por meio da sequência básica. No entanto, isso acontece devido à ênfase dada à interpretação como um processo de construção de significados em relação ao mundo. Como consequência desse enfoque, as outras dimensões do letramento literário muitas vezes são colocadas em segundo plano. Na sequência expandida, uniu-se em uma única unidade as variadas formas de aprendizado relacionadas ao letramento literário.

Procuraremos abordar aqui de forma sucinta as peculiaridades da sequência expandida, sem, porém, retomar as etapas em comum, já descritas anteriormente, na subseção 1.3.1.1. Nesse método, o autor indica a introdução proposital de textos variados para a leitura durante os intervalos, a fim de mostrar aos professores que não existem fronteiras rígidas ou imposições estritas na seleção de materiais. Além disso, é essencial entender que “o literário dialoga com os outros textos e é esse diálogo que tece a nossa cultura (Cosson, 2021, p.83)”. Por essa razão, segundo Cosson, é responsabilidade da escola fomentar e enriquecer essas conexões, ao invés de restringi-las. Embora os intervalos não sejam os únicos momentos para estabelecer esse diálogo no decorrer do processo de letramento literário, eles possuem capacidade para colaborar com esse propósito.

Assim como na sequência básica, a sequência expandida passa pela motivação e introdução já descritas anteriormente, no entanto, a intenção aqui é deixar evidente “a presença das outras duas aprendizagens da literatura dentro dos passos iniciados na sequência básica” (Cosson, 2021, p.76), ou seja, contemplar os

dois modos de aquisição literária⁶. O trabalho com a sequência expandida passa pela primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão. Dessa forma, ela “vem deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte desse letramento na escola” (Cosson, 2021, p.76).

Na primeira interpretação, a abordagem visa à compreensão geral da obra. O propósito desta fase é conduzir o estudante a expressar a sua percepção geral do que leu, a influência que essa leitura exerceu em sua sensibilidade como leitor. É recomendável que essa atividade ocorra em um ambiente de sala de aula ou, no mínimo, seja iniciada nesse contexto (Cosson, 2021). Para o autor, tanto os alunos quanto os professores devem perceber essa etapa como o momento de reação à obra, em que, após a leitura física estar completa, o leitor sente a vontade de compartilhar suas impressões sobre o que foi lido e expressar seus sentimentos em relação aos personagens e ao universo delineado nas páginas. Destinar uma aula específica para essa tarefa indica ao aluno a relevância de sua leitura pessoal no âmbito do desenvolvimento literário.

Rildo Cosson (2021) sugere, a ideia de contextualização como a ação de situar a obra no seu contexto, ou mais precisamente, reconhecer que o contexto da obra é aquilo que a acompanha e que a torna compreensível para o leitor. Assim, cada vez que um livro é lido, simultaneamente está sendo lido o seu contexto, pois o texto e o contexto se entrelaçam de tal maneira que se torna impraticável traçar limites nítidos entre eles.

A abordagem da contextualização apresentada pelo autor envolve uma exploração mais profunda da leitura através dos diversos contextos que estão intrínsecos à obra. Nesse sentido, teoricamente, o número de contextos que podem ser explorados ao ler uma obra é infinito. Sempre existe a possibilidade de adicionar ou expandir um contexto já delimitado. Contudo, considerando que a intenção é fornecer aos professores uma abordagem para examinar a obra de forma ampla em seus diversos contextos, Cosson apresenta inicialmente sete tipos de contextualização: “teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática” (Cosson, 2021, p.86). Cada uma destas abordagens proporciona uma visão específica, destacando desde os fundamentos teóricos até os elementos

⁶ Na sequência básica, fica clara a efetividade da “aprendizagem da literatura”. Nesse sentido, os dois outros “modos de aquisição literária” citados na sequência expandida referem-se à “aprendizagem através da literatura e a aprendizagem sobre a literatura”.

históricos, temáticos, estilísticos, poéticos, críticos, presentes na contemporaneidade. Ao adentrar nesse panorama diversificado de contextualizações, os alunos estariam desvendando não apenas as palavras escritas, mas também as inúmeras facetas que dão vida e profundidade às obras literárias. Apresentaremos de maneira breve cada uma das contextualizações abordadas por Cosson (2021).

A contextualização teórica tem como objetivo revelar as ideias subjacentes ou representadas na obra. No entanto, seu propósito não é traçar uma história das ideias a partir do texto literário, mas sim examinar como certos conceitos desempenham um papel fundamental em determinadas obras.

Na abordagem do contexto histórico, o objetivo é estabelecer conexões entre o texto e a sociedade que o originou ou que ele visa explorar internamente, nesse sentido, não é apropriado transformá-la em uma busca por dados historicamente estabelecidos para verificar sua precisão. Em vez disso, é mais vantajoso buscar a dimensão histórica inerente a cada obra literária, seja como representação ou produção, ou até mesmo ambas. De fato, a contextualização histórica pode se desdobrar em diversas outras abordagens, dependendo dos interesses dos alunos, como a contextualização biográfica, que investiga a vida do autor, e a contextualização editorial, que explora as circunstâncias da publicação da obra naquela época (Cosson, 2021).

A contextualização estilística, atende à demanda dos educadores pelo conhecimento literário tradicional, satisfaz essa necessidade. Ela concentra-se nos estilos que surgiram em determinadas épocas ou períodos literários, porém, sua abordagem deve transcender a simples identificação de características ou traços presentes nos trechos selecionados. É crucial perceber que são as próprias obras que iluminam os períodos, e não o contrário. Portanto, ao explorar a contextualização estilística, é imperativo examinar o diálogo entre a obra e o período em que ela se insere, evidenciando como um enriquece o outro (Cosson, 2021).

O foco da contextualização poética é a análise da estrutura e composição da obra. Nesse sentido, é fundamental que instrumentos de análise e mecanismos de compreensão, façam parte integrante da abordagem da contextualização poética. Dentro dessa perspectiva, o objetivo é analisar a maneira como a obra foi construída, prestando atenção à sua organização e aos princípios fundamentais que a guiam. Em outras palavras, o foco está em entender como os elementos da obra

se interligam para criar uma estrutura coesa e como as decisões criativas do autor contribuem para a experiência geral da leitura. Essa análise permite desvendar como a obra é composta, como suas partes se conectam e como essas escolhas estilísticas e estruturais influenciam a forma como a história é apresentada ao leitor. Além disso, dentro do âmbito da contextualização voltada para os aspectos poéticos, há também espaço para a exploração da linguagem descritiva que atravessa toda a obra. Essa análise abrange não apenas a configuração do espaço, mas também a maneira como a linguagem contribui para a construção do narrador e das outras dimensões narrativas (Cosson, 2021).

Na perspectiva da contextualização crítica o que importa é a maneira como o texto literário é recebido. Nesse contexto, ela pode ser dedicada tanto à análise das várias perspectivas críticas como à história das edições da obra.

Essa é uma contextualização interessante e que deveria ser minimamente praticada, ainda que se tivesse outra ou outras em mira, sobretudo quando se tratar de obras canonizadas. O confronto de leituras no tempo e no espaço é um diálogo poderoso no processo de letramento literário. Ele nos dá a dimensão do tempo e do leitor que as obras carregam consigo no universo da cultura (Cosson, 2021, p.88).

Portanto, a contextualização crítica consiste em examinar diferentes interpretações, com o intuito de ampliar a perspectiva de leitura da turma. Trabalhar com esse tipo de conteúdo requer uma análise mais crítica e cuidadosa. No entanto, mesmo que seja um desafio que exija um nível mais profundo de pensamento, esse tipo de material pode ser enriquecedor, pois os alunos têm a oportunidade de comparar e contrastar suas próprias interpretações com interpretações acadêmicas, especializadas. Esse confronto permite a ampliação da compreensão, aprofundando a análise e desenvolvendo perspectivas próprias em relação ao texto literário (Cosson, 2021).

Para apresentar a contextualização presentificadora, Cosson (2021) enfatiza que o professor pode empregar as estratégias dessa contextualização com o propósito de despertar o interesse do seu público pela obra literária, chamando a atenção deles para o tema da obra e para as conexões que ele tem com o contexto atual em que os alunos estão vivendo. Em outras palavras, o professor busca fazer com que os alunos percebam como os temas e as situações abordados na obra podem ser relevantes ao mesmo tempo que se relacionam com suas próprias vidas

e experiências no presente, visando aprofundar o envolvimento dos alunos com a obra e tornar a leitura mais significativa. Portanto, ela visa estabelecer um paralelo entre a obra e o contexto presente da leitura. Essencialmente, trata-se de uma atualização, na qual os alunos são incentivados a identificar elementos em seu ambiente social que se relacionem com a obra, demonstrando, desse modo, sua relevância atual. No entanto, é de suma importância que esse processo seja conduzido de maneira sensível pelo professor, uma vez que há o risco de criar uma ligação superficial que não respeite a integridade histórica da obra.

Explorando a contextualização temática, percebe-se que ela retoma o percurso “natural” do leitor que, sem obrigações ligadas ao conhecimento literário, comenta com amigos ou pessoas próximas sobre sua leitura mais recente, enfocando os temas abordados na obra. Entretanto, essa perspectiva requer uma abordagem mais aprofundada, evitando soluções superficiais. Em primeiro lugar, não deve se limitar apenas ao tema em si, mas também examinar como esse tema ecoa e reverbera dentro da obra. Além disso, é fundamental evitar se afastar da obra em favor do tema e garantir que a análise permaneça ancorada na própria estrutura e narrativa da obra (Cosson, 2021). Dessa forma,

[...] a contextualização não se resume a essas sete propostas. Na verdade, elas podem ser ampliadas, divididas e reconfiguradas de acordo com o trabalho a ser realizado. Há, entretanto, algumas orientações que devem ser observadas no que diz respeito à contextualização como etapa do letramento literário (Cosson, 2021, p.90).

Uma consideração fundamental pontuada pelo autor, é que tanto o professor quanto os alunos devem encarar a contextualização não como algo externo ao texto, uma atividade meramente escolar para preencher o tempo, mas sim como algo que possibilita uma exploração mais profunda da leitura do texto. Essas estratégias visam ampliar conscientemente o horizonte de leitura, alinhando-se aos objetivos do letramento literário na escola. Nesse sentido, é preferível que a contextualização seja realizada por meio de uma pesquisa e apresentada à turma como tal. Essa pesquisa pode envolver diversos métodos de coleta de informações. Vale ressaltar que a elaboração da contextualização não deve ser aleatória, mas sim planejada pelos alunos, sob a orientação do professor, garantindo dessa forma um registro adequado da pesquisa feita.

Cabe ao professor a responsabilidade de planejar as possíveis contextualizações. No entanto, a(s) escolha(s) a ser(em) seguida(s) pelos alunos será determinada pelo interesse demonstrado por eles na primeira interpretação. A partir dos resultados da primeira interpretação, os alunos serão agrupados para trabalhar nos contextos. Aqui, é importante considerar que a contextualização é uma atividade voltada para grupos de alunos, evitando que um aluno atue individualmente. O objetivo é promover uma exploração mais aprofundada da leitura por meio de uma colaboração compartilhada (Cosson, 2021). Pois, “um bom planejamento saberá combinar as diferentes contextualizações em um todo coerente” (Cosson, 2021, p.91).

Após a segunda interpretação, é concluída a fase da exploração concentrada na obra em si, e esse é o momento de explorar as conexões entre textos. Esse processo envolve ir além das fronteiras de um texto específico para explorar como ele se relaciona com outros textos, seja como uma extensão natural dentro do processo de leitura, seja como uma forma de intertextualidade no domínio literário. No método, esse movimento é chamado de "expansão", o processo de expansão tem como objetivo revelar as oportunidades de conversa ou conexão que cada obra literária possui com outros textos que vieram antes dela, que estão na mesma época ou que foram escritos após ela. Em essência, ele busca destacar como uma obra está inserida em um contexto literário mais amplo, interagindo de várias maneiras com outras obras. Isso pode envolver referências a textos anteriores, influências de obras contemporâneas ou até mesmo impacto em obras subsequentes. A expansão, portanto, explora a rede de relações literárias que uma obra pode ter com seu ambiente literário mais amplo.

O professor pode aproveitar essas referências para apresentar a nova obra ou incentivar os alunos a buscarem a relação intertextual. Neste último caso, é importante que tenham certo repertório, sem o qual a atividade fica inviabilizada.[...] A expansão pode ser também um diálogo que o leitor constrói entre duas ou mais obras. Nesse caso, tanto o professor quanto os alunos podem propor a segunda obra para que sejam buscadas as relações possíveis (Cosson, 2021, p.94-95).

A prática da expansão é fundamentalmente baseada em comparações. Portanto, é crucial que o que foi obtido por meio da expansão seja devidamente documentado pelos alunos. Além disso, a expansão pode também ser empregada

para dar início novamente à sequência expandida ou começar a sequência básica, servindo como uma fonte de motivação para outras leituras (Cosson, 2021).

Discutiremos a etapa da avaliação na subseção seguinte 1.4.2, onde o letramento literário será abordado em convergência ao método criativo.

2.4 Leitura criativa e letramento literário

Com o objetivo de explorar o letramento literário sugerido por Rildo Cosson (2021) e o método criativo proposto por Bordini e Aguiar (1988), neste espaço, trataremos do diálogo entre as duas abordagens. Como já citado anteriormente, o alicerce fundamental do letramento literário reside na criação de uma comunidade de leitores (Cosson, 2021). O papel dessa comunidade será o de oferecer ao leitor um conjunto de conhecimentos e dada referência cultural que possam servir como alicerce para aprofundar sua percepção do mundo e da sua própria identidade. Ampliando as ideias apresentadas por Cosson (2021), Bordini e Aguiar (1988) salientam que a seleção de uma abordagem metodológica para o ensino da literatura está profundamente vinculada à perspectiva do professor sobre o tipo de leitor que ele pretende cultivar.

2.4.1 O método criativo

A abordagem criativa é frequentemente vinculada a expressões artísticas, como teatro, pintura, música e literatura, bem como a habilidades práticas. No entanto, na prática, é uma abordagem pertinente em todas as facetas da existência humana. A criatividade transcende seu papel meramente recreativo, pois pode ser transformada em uma valiosa ferramenta de aprendizado quando adotada com método e organização.

Conforme Bordini e Aguiar (1988), para que o ensino da literatura seja considerado criativo, é necessário levar em consideração três elementos essenciais:

1. O sujeito criador: Refere-se à pessoa que está criando. É importante entender que essa pessoa tem uma mente, emoções e habilidades motoras em diferentes estágios de desenvolvimento, e esses aspectos podem não estar sempre alinhados ou em equilíbrio.

2. O processo de criação: Refere-se a como a criação ocorre. Começa com a percepção de uma necessidade não expressa, seguida pela coleta de informações

de maneira desordenada para restaurar o equilíbrio perdido. A partir dessas informações, ocorre uma elaboração interna, muitas vezes inconsciente. Em algum momento, há uma compreensão intuitiva das conexões necessárias para preencher essa necessidade (chamada de *insight*), e, finalmente, o objeto ou criação material é desenvolvido, orientado tanto pelo *insight* quanto pelas técnicas assimiladas ou adaptadas.

3. O contexto cultural e histórico: Refere-se ao ambiente onde coexistem o criador e sua criação. Este contexto cultural e histórico influencia a forma como as pessoas criam e percebem as coisas, muitas vezes limitando suas soluções criativas devido a padrões e normas culturais preexistentes. Isso pode fazer com que as pessoas ignorem determinadas alternativas de resolução que o processo criativo poderia revelar, visto que estão "cegas" para tais soluções devido à influência do ambiente cultural e histórico em que estão imersas.

Pensando nisso, as autoras orientam, que esses três elementos fundamentais devem guiar a criação de uma abordagem pedagógica inovadora para o ensino da literatura, mantendo sempre o aluno como prioridade, e tendo em mente os seguintes objetivos educacionais:

- 1) Estabelecer relações significativas entre componentes do eu e do mundo, em especial da cultura literária.
- 2) Perceber potencialidades expressivas da literatura e de outros meios de comunicação em relação ao eu e ao mundo.
- 3) Organizar as relações estabelecidas, valendo-se de códigos culturais, em especial do código linguístico.
- 4) Materializar tais relações em linguagens diversas, com ênfase na verbal, produzindo textos bem formados (Bordini; Aguiar, 1988, p.66).

Esses objetivos educacionais propostos pelas autoras no contexto do ensino da literatura, permitem que cada aluno se expresse de maneira pessoal através da arte, reconhecendo que cada educando é único e tem suas próprias maneiras de se expressar e se relacionar com a literatura. Assim, visa ajudar os alunos a se tornarem críticos e agentes de mudança em relação ao mundo ao seu redor, sendo incentivados a questionar e analisar a realidade e a sociedade, com a intenção de torná-la melhor. Para que isso aconteça, os participantes não devem ser pressionados a fazerem mais do que são capazes ou a avançar a um ritmo que não lhes seja natural. Deve haver respeito ao tempo de aprendizagem de cada aluno, levando em consideração suas aspirações, preferências, preocupações e crenças,

nada deve ser imposto, na abordagem criativa, faz-se necessário o envolvimento de maneira espontânea e dessa forma toma um caráter de vivência, pois a busca passa a ser a satisfação de necessidades reais, e não somente aquelas impulsionadas pela escola e baseadas em um currículo (Bordini; Aguiar, 1988).

À primeira vista, pode parecer que não exista uma estrutura organizada ou um método claro nos trabalhos criativos. No entanto, essa impressão inicial se desfaz quando a prática é analisada mais profundamente. Na realidade, os trabalhos criativos muitas vezes têm um sistema organizado por trás deles, mesmo que essa organização não seja imediatamente óbvia. Sendo assim, embora a criatividade possa parecer caótica ou desordenada no início, frequentemente envolve um processo ou método subjacente que guia todo o trabalho. Deste modo,

Ao se observar alguém que cria, é possível discriminar uma série de etapas bem definidas [...]. Quando se aplica o método criativo no ensino da literatura, levam-se em conta as diferentes etapas do processo de criação articulando técnicas adequadas a cada uma delas (Bordini; Aguiar, 1988, p.67-68).

Elucidando uma explicação mais detalhada das fases técnicas envolvidas na elaboração do método, Bordini e Aguiar (1988), em “Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas”, esclarecem que o processo de criação começa quando o indivíduo reconhece, uma ausência ou carência, que pode ser pessoal ou do grupo, e toma a decisão de preenchê-la, essa primeira etapa é chamada de “Constatação de uma carência”, as necessidades que os alunos têm em relação ao aprendizado não podem ser simplesmente impostas ou determinadas pela escola. Essas necessidades surgem dos alunos com base em seus próprios interesses e curiosidades, seus questionamentos devem ser reconhecidos e atendidos no processo. Nesse estágio, o papel do professor não é impor um programa rígido, mas sim proporcionar estímulos e oportunidades que ajudem os alunos a tomar consciência de suas próprias necessidades e interesses. O professor age como um guia que ajuda os estudantes a explorar suas próprias carências e despertar sua consciência em relação a elas.

Identificada a carência, o docente os motiva a tentar resolvê-la por meio da criação de uma solução. Para esse fim, o educador proporciona condições que permitem aos educandos entrar em contato com os aspectos da realidade relacionados à falta que eles perceberam. Nesta fase, começa a “Coleta

desordenada de dados”, que se refere ao processo de reunir informações sem critérios definidos, aqui os alunos observam o que é significativo em seu ambiente próximo, sem seguir um roteiro inflexível ou pré-determinado. No entanto, isso não significa que as observações não sejam registradas de alguma forma planejada. O ponto importante a ser destacado é que sempre existe a possibilidade de encontrar algo inesperado e cheio de significado durante o processo. Esses registros podem assumir diferentes formas, como listas, fichas de anotações livres, comentários avulsos, notas pessoais registradas em redações, desenhos, pinturas, coleções, entre outras (Bordini; Aguiar, 1988). Segundo as autoras, diversos aspectos da realidade podem ser explorados na busca por elementos que ajudem a resolver a carência identificada, “desde que, entre eles, se incluam os textos literários” (Bordini; Aguiar, 1988, p. 68). A escolha das obras literárias deve ser guiada pelo critério de atender às preocupações e inquietações dos alunos. Portanto, o professor deve ter acesso a uma variedade significativa de textos que abordem os temas que são particularmente importantes para esses alunos. As autoras esclarecem que para alcançar o objetivo dessa fase é necessário começar com a observação cuidadosa do mundo real, procurando por pistas que possam estar relacionadas à falta percebida. À medida que se estabelece contato com os fenômenos naturais ou culturais, percebe-se que é possível organizá-los a fim de preencher a necessidade percebida no início do processo.

Quando as informações externas se tornam relevantes para o indivíduo, começa o processo de “Elaboração interna de dados”. Nesta fase, a mente opera de forma inconsciente, impulsionada por uma pressão psicológica. Ela trabalha para assimilar os dados adquiridos e restaurar o equilíbrio que foi perturbado pela falta. É importante ter em mente que não se deve sobrecarregar o aluno durante esse estágio, a fim de evitar que a ansiedade prejudique sua criatividade. No entanto, para facilitar a aplicação do método, recomenda-se estabelecer um período limite de tempo que seja adequado à rotina do grupo. Nesta fase em que as crianças assimilam os dados em suas mentes e os desenvolvem, procurando maneiras de conectá-los; novas leituras podem ser úteis, pois a maneira como uma história infantil aborda e resolve um conflito social pode servir como orientação para que o leitor aplique essa abordagem aos seus próprios dados de maneira semelhante (Bordini; Aguiar, 1988).

Seguindo a perspectiva das autoras, é possível afirmar que o processo de elaboração interna dos dados se desenvolve à medida que o indivíduo trabalha com as informações que coletou. Ele progride até que o sujeito descubra como conectar essas informações de maneira a atender às suas próprias necessidades. Importante notar que essa descoberta não depende da orientação do professor; ela acontece de forma intrínseca dentro da mente de cada pessoa. Na psicologia, esse momento é conhecido como *insight*, que é o instante em que os dados coletados e processados, em grande parte de forma inconsciente, se unem de tal forma que uma ideia clara e presente surge na consciência do aluno. Nessa fase, a ideia já está bem estruturada, e incorpora os dados previamente percebidos, e assim funciona como o alicerce fundamental daquilo que o indivíduo aspira a desenvolver/criar. É um momento de revelação que não pode mais ser ignorado e que impulsiona o processo criativo.

A compreensão de como reorganizar elementos do mundo em um novo objeto com significado para o criador é um processo pessoal e interno que resulta tanto das necessidades experimentadas pelo indivíduo quanto das respostas que o mundo oferece a ele. Esse processo de captação de significado e reestruturação é dependente não apenas de um esforço consciente, mas também de influências inconscientes que moldam a maneira como o criador aborda a tarefa. Por causa disso, o momento do *insight* não pode ser planejado ou antecipado. Ele ocorre espontaneamente e o indivíduo se sente possuidor de uma ideia pela qual começa a trabalhar. Agora, ele está pronto para desenvolver um plano para dar forma concreta ao que visualizou (Bordini; Aguiar, 1988).

A partir do momento de *insight*, o sujeito está ciente da solução que pretende alcançar e pode elaborar um plano com os passos necessários para alcançá-la. Isso representa a “Constituição do projeto criador”, uma fase em que são delineados os esforços que serão empregados para finalmente superar a carência por meio de uma ação criativa. Em outras palavras, é quando o indivíduo identifica o que deseja criar e começa a planejar como vai fazer isso (Bordini; Aguiar, 1988).

O projeto, segundo as autoras, funcionará como uma base para a concretização física da ideia, que envolve materializar o *insight* por meio da execução das etapas planejadas, essa fase é chamada de “Elaboração material”, engloba a investigação dos recursos necessários para o trabalho pretendido, bem como das técnicas adequadas para transformar esses recursos na forma desejada. Por isso,

[...] é importante que o aluno conheça as técnicas já existentes para lidar com o material selecionado, sendo então necessária a atuação do professor como fonte de informação e treinamento. Cabe a ele preparar-se para atender às exigências de cada projeto, pesquisando, com antecedência à execução, as técnicas de trabalho a elas pertinentes (Bordini; Aguiar, 1988, p.70).

Depois de reunir os materiais e escolher as técnicas apropriadas para usá-los, o indivíduo tem as condições necessárias para desenvolver o projeto, seja mental ou físico. O processo de elaboração é o momento do fazer criativo, que ocorre através de tentativa e erro, em busca da melhor solução para construir a forma imaginada. Neste ponto, trabalho e lazer se misturam, pois o criador é um trabalhador dedicado que encontra prazer naquilo que faz, uma vez que sua ação é uma resposta à insatisfação inicial que sentiu. O processo criativo estará completo quando o estudante compreender que nenhum dos elementos pode ser movido ou trocado sem afetar a integridade da obra, e que qualquer adição ou remoção terá impacto no resultado final (Bordini; Aguiar, 1988).

O fruto do processo de criação não se limita à satisfação pessoal do criador, aqui é chegada a fase final do método, a “Divulgação do trabalho”. O esforço empregado na elaboração e na busca de uma forma o mais perfeita possível leva o indivíduo a desejar compartilhar seu prazer e realização com outras pessoas. Por essa razão, é comum que os produtos criados sejam exibidos publicamente, transcendendo o âmbito individual e passando para o conhecimento e fruição da sociedade (Bordini; Aguiar, 1988). Conforme ressaltam as autoras, “se o reconhecimento social gratifica o criador, o fruto do seu esforço contribui para o enriquecimento cultural de sua comunidade.” (Aguiar; Bordini, 1988, p.67-68). Portanto

O método criativo apresenta a vantagem de encarar o aluno como indivíduo e ser social simultaneamente, sem atrofiar sua sensibilidade nem supervalorizar sua capacidade de raciocínio lógico. A ideia de projeto criativo acarreta, para a ação educacional, a tarefa de incitar à transformação, de modo que o aluno se veja sempre solicitado a postar-se criticamente ante à realidade e a movimentar recursos próprios e alheios para ajustá-la a si e à sociedade que ele sonha (Aguiar; Bordini, 1988, p.68).

Demonstração das fases do método criativo conforme delineado por Bordini e Aguiar (1988, p.71)

ETAPAS DO MÉTODO CRIATIVO

O método criativo consiste em seis etapas. São elas:

- 1) Constatação de uma carência.
- 2) Coleta desordenada de dados.
- 3) Elaboração interna dos dados.
- 4) Constituição do projeto criador.
- 5) Elaboração de material.
- 6) Divulgação do trabalho.

Nesse método, a avaliação ocorre em dois níveis, seguindo as orientações das autoras. O primeiro nível se concentra na análise do desenvolvimento criativo de cada estudante, podendo ser avaliado por meio de observações diretas e anotações detalhadas ou deduzido a partir dos resultados alcançados em cada fase do processo. O professor reconhece como bem-sucedido aquele aluno que consegue reconhecer elementos em sua própria experiência que estão relacionados à carência que ele está tentando suprir, e tem a capacidade de reorganizar esses elementos, dando-lhes novas utilidades e significados dentro do contexto em que foram incorporados.

O segundo nível de avaliação concentra-se no produto final criado pelo aluno, que pode assumir diversas formas, como um objeto, uma atividade ou um conjunto estruturado de frases. Nesse contexto, as autoras propõem medir, com referência à carência inicial, três aspectos fundamentais: 1- Eficácia expressiva: Avalia-se a capacidade do aluno de criar uma forma que comunique significados, sejam eles expressos verbalmente ou não, desde que possam ser identificados pelo receptor do objeto, especialmente em relação às suas próprias necessidades pessoais. 2- Domínio técnico: Refere-se à habilidade demonstrada pelo aluno na pesquisa e aplicação de técnicas relevantes em relação ao material escolhido e ao projeto que selecionou. 3- Inovação formal: Considera-se a capacidade do aluno de introduzir elementos criativos que vão além do que já conhece, mas que surgem a partir do próprio processo criativo e da familiaridade com o material e técnicas empregadas (Bordini; Aguiar, 1988).

Essas medidas de avaliação abrangem tanto o processo quanto o resultado da criação, fornecendo uma compreensão abrangente do desempenho e da originalidade do aluno no contexto do método proposto por Bordini e Aguiar.

A seguir, introduziremos o aproveitamento didático em torno da associação dos dois métodos: Letramento literário (Cosson, 2021) e Método criativo (Bordini; Aguiar, 1988).

2.4.2 A criatividade em benefício da leitura, apreensão de sentidos e a seleção de obras literárias

Ao adentrar o universo de uma obra literária, novas exigências surgem à medida que se avança no processo de aprendizado (Bordini; Aguiar, 1988). O conteúdo do texto transcende amplamente o significado literal das palavras (Cosson, 2019). Os conceitos existentes na obra não se restringem apenas à perspectiva do abstrato, de modo que, a verdadeira apreciação do texto literário acontece quando os significados são materializados de maneira estética. À medida que o indivíduo lê a obra, vai construindo imagens que se ligam, se complementam, e sofrem alterações baseando-se nos traços linguísticos concedidos pelo autor e pelos conteúdos de sua própria consciência, que incluem não apenas características intelectuais, mas também emocionais, subjetivas e mobilizadoras, influenciadas por suas próprias vivências (Bordini; Aguiar, 1988). Por não ser apenas ideias abstratas e teóricas, os textos literários podem ser melhor compreendidos quando expressos de forma concreta e visualmente atraente. É nesse ponto onde o método criativo entrelaça-se aos passos da sequência expandida (Quadro 1).

Para entender como o método criativo se relaciona com os passos da sequência expandida, é interessante notar que o reconhecimento da falta, discutido na abordagem de Bordini e Aguiar (1988), também pode ser um ponto de partida importante para a motivação no método de Cosson (2021), o momento da Coleta desordenada dos dados (Bordini e Aguiar, 1988) é o momento em que os alunos ao perceber sua carência, após a Leitura e Primeira interpretação, passam a coletar informações, nesta etapa, o professor dá suporte aos alunos trazendo os intervalos, lembrando que de acordo com Bordini e Aguiar (1988) e Rildo Cosson (2021), em ambos os métodos, embora não seja obrigatório seguir um formato estritamente definido, é importante que o material de observação seja registrado ou coletado de forma planejada, de modo que esteja sempre relacionado aos textos literários, pois

A literatura vai facilitar a elaboração interna do material selecionado porque ela já traz, em suas diferentes objetivações, os conflitos

devidamente ordenados e resolvidos. Fornece, assim, uma visão totalizante do mundo, difícil de ser percebida fora dela pela criança e pelo jovem, uma vez que os mesmos possuem experiências de vida ainda limitadas e fragmentadas (Bordini; Aguiar, 1988, p.69).

Sendo assim, a escolha das obras, para os intervalos, é baseada no *feedback* advindo das inquietações dos alunos, considerando o grau de relevância do assunto que é percebido pelo professor através das tensões geradas entre os estudantes. Portanto, o professor deve ter acesso a uma variedade adequada de textos que explorem os temas que são importantes para eles (Bordini; Aguiar, 1988), e assim são determinados os “intervalos” da leitura citados na sequência expandida.

A etapa seguinte relaciona a Segunda interpretação e as Contextualizações propostas por Cosson (2021), à Elaboração Interna de informações (Bordini; Aguiar, 1988). À medida que os dados são coletados e registrados através de pesquisas, a elaboração interna progride até que o indivíduo descubra como integrá-los entre si para atender às suas necessidades e passa a elaborar o compartilhamento da leitura de maneira artística, para Cosson (2021) o aprofundamento pretendido durante a segunda interpretação tem como objetivo gerar um conhecimento compartilhado que una a turma em uma visão comum.

As fases de Constituição do projeto criador, Elaboração de material e a Divulgação do trabalho, presentes no “método criativo” (Bordini; Aguiar, 1988), dialogam com a etapa de “Expansão” citada na “sequência expandida” (Cosson, 2021), uma vez que “a expansão busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores” (Cosson, 2021, p.94) a etapa da expansão passa necessariamente pela documentação do desfecho que no método criativo além de registrado é indispensável seu compartilhamento com a comunidade, como dito anteriormente a expansão ainda traz a possibilidade de dar início a uma nova sequência expandida, sendo assim a dinâmica torna-se contínua dentro do espaço escolar, a depender da condução que o docente dará ao processo.

Quadro 1. Relação entre as etapas dos dois métodos

Leitura e Primeira interpretação	
Constatação de uma carência	Motivação

Coleta desordenada de dados	Introdução Intervalos
Elaboração interna dos dados	Segunda interpretação Contextualizações
Constituição do projeto criador Elaboração de material Divulgação do trabalho	Expansão

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Sobre o lugar da avaliação dentro dos métodos, partimos da premissa de que existe um acordo em torno da concepção do que é avaliar, todos concordam que ela atua como um meio de diagnosticar o processo de aprendizado e as circunstâncias em que ele ocorre. As diversas atividades de avaliação são indicadores que possibilitam a análise não apenas do desempenho do aluno, como também do professor e da instituição escolar (Cosson, 2021).

No entanto, é recomendado por Cosson (2021) que os professores encarem o ensino da literatura como uma oportunidade para os alunos se envolverem em experiências significativas, a literatura deve ser uma ferramenta para despertar emoções, reflexões e conexões pessoais, ao invés de simplesmente uma matéria a ser ensinada. A ênfase não deve estar apenas na avaliação dos conhecimentos dos alunos sobre literatura, mas sim na experiência que a literatura proporciona. Em outras palavras, o foco não deve ser apenas em testar o conhecimento, mas em permitir que os alunos vivenciem e apreciem a literatura como uma forma de expressão artística e cultural. Assim sendo,

é a leitura literária feita pelo aluno que está no centro do processo de ensino e aprendizagem, devendo a avaliação buscar registrar seus avanços para ampliá-los e suas dificuldades para superá-las. O professor não deve procurar pelas respostas certas, mas sim pela interpretação a que o aluno chegou, como ele pensou aquilo. O objetivo maior da avaliação é engajar o estudante na leitura literária e dividir esse engajamento com o professor e os colegas - a comunidade de leitores [...] a leitura do aluno deve ser discutida, questionada e analisada, devendo apresentar coerência com o texto e a experiência de leitura da turma. Só assim se poderá aprofundar os sentidos que se construiu para aquela obra e fortalecer o processo de letramento literário individual e de toda a turma (Cosson, 2021, p. 113).

Conforme Cosson (2021) pontua, quando estamos estabelecendo um ambiente em que os alunos estão lendo literatura com um propósito, é importante evitar a tentação de avaliar constantemente o desempenho do aluno ou atribuir pontuações a cada atividade realizada. Na verdade, é essencial lembrar que a leitura literária é um processo que se aprofunda à medida que expandimos nosso repertório de leitura, e a avaliação deve se adaptar a esse processo, sem impor limitações ou obstáculos a ele.

Ao adotar a combinação de tais abordagens, o professor encoraja os alunos a explorar a narrativa de múltiplas maneiras, por meio de dramatizações, escrita criativa, discussões reflexivas. Essa exploração multifacetada provoca uma “transformação, de modo que o aluno se veja sempre solicitado a postar-se criticamente ante à realidade e a movimentar recursos próprios e alheios para ajustá-la a si e à sociedade que ele sonha” (Bordini; Aguiar, 1988), através do aprimoramento da compreensão dos significados e das nuances das obras literárias, eles têm oportunidade de tornarem-se participantes ativos no processo, construindo uma relação mais intensa e significativa com a literatura.

No entanto, durante o letramento literário e apreensão de sentidos da obra, a escolha dos livros está intrinsecamente associada ao sucesso do uso dos recursos. Em um primeiro momento, selecionar obras literárias adequadas aos interesses e níveis de leitura dos leitores é determinante para envolvê-los de forma significativa. No entanto, romper seus horizontes de expectativa também é indispensável. A leitura de obras que os desafiem desempenha um papel vital na promoção da apreensão de sentidos e na formação de leitores críticos.

Considerando isso, o primeiro passo para explorar as diferentes formas de leitura, tanto dentro como fora da escola, que nos conduzem ao significado da obra, é questionar: o que estamos realmente lendo quando nos debruçamos sobre um texto literário? Ao nos fazer essa pergunta, abrimos caminho para uma análise mais profunda e uma compreensão mais completa dos aspectos e intenções presentes na obra literária. Essa reflexão nos permite ir além das palavras escritas, adentrando o universo do autor, dos personagens e dos temas abordados, buscando assim desvendar as múltiplas camadas de significado presentes na leitura literária. (Cosson, 2019). Cosson reitera que a compreensão da resposta à leitura envolve a análise de quatro componentes principais: leitor, autor, texto, contexto e intertexto,

que juntos formam um diálogo complexo e plurifacetado, pois “um objeto visto a partir de um elemento gera determinado modo de ler” (Cosson, 2019, p.71).

A mesma paisagem pode parecer diferente quando vista de ângulos diferentes ou sob diferentes condições de luz. Dependendo do contexto, da experiência anterior, do estado emocional ou de outros fatores, o sujeito pode ter diferentes maneiras de entender ou "ler" a mesma coisa. Essa ideia destaca a subjetividade da percepção e da interpretação humanas, ressaltando que não existe uma única interpretação objetiva, mas sim diversas maneiras de compreender o mundo com base em perspectivas próprias e nas influências externas, e isso molda o modo de compreender e interagir com o mundo ao nosso redor.

No ensino fundamental, a literatura abrange um largo repertório de textos, “[...] aquilo que se ensina como literatura na escola costuma ter contornos muito diversos. Tome-se, como exemplo, a divisão da literatura segundo a faixa etária do leitor, que coloca, de um lado, a literatura infanto-juvenil e, de outro, a literatura sem adjetivo.” (Cosson, 2021, p. 21). Cosson (2021) afirma que essa separação acaba por aumentar a lacuna que existe entre as publicações de literatura para adultos e a de obras da literatura infanto-juvenil, deixando claro como indivíduos que consomem literatura para “criança” não se tornaram indivíduos que consomem literatura para “adulto”, “[...] como se, uma vez “formado” o leitor, a literatura já não tivesse razão para fazer parte da sua vida” (Cosson, 2021, p.21).

No espaço escolar muitas questões são levadas em conta durante a escolha da obra, conseqüentemente a apuração da seleção dos textos “adequados” pode ser uma tarefa desafiadora para o professor. Um dos fatores considerados na escolha dos livros literários para a sala de aula é a idade e o nível de desenvolvimento dos alunos, tendo em vista que livros infantis devem ser adequados à idade e, simultaneamente, fomentos para a imaginação e a criatividade. Livros para adolescentes têm potencial para a abordagem de temas mais substanciais, todavia precisam ser indicados com cautela devendo preservar-se de materiais impróprios. A qualidade da escrita, a relevância cultural e social da obra são quesitos que precisam ser levados em conta.

De acordo com Cosson (2021) dentre os princípios de seleção estão

[...] programas que determinam a seleção de textos de acordo com fins educacionais [...] legibilidade dos textos, que, separando os leitores segundo a faixa etária ou série escolar, determina um tipo

diferente de linguagem [...], as condições oferecidas para a leitura literária na escola [...], decerto o mais determinante dos fatores, trata-se do cabedal de leituras do professor (Cosson, 2021, p.32).

Em sua obra, “Letramento Literário: teoria e prática”, o autor afirma que o papel do professor é atuar como intermediário entre o livro e o aluno, sendo este último o leitor final. Além disso, destaca que os livros que o professor leu ou está lendo são aqueles que acabam sendo transmitidos para as mãos dos alunos. Outra consideração importante é a diversidade e a inclusão na escolha de livros literários. Considera-se que os livros selecionados retratam uma ampla variedade de perspectivas, experiências e culturas. Isso viabiliza a promoção da empatia e a compreensão entre os alunos. Ademais, o momento de seleção da literatura a ser lida, oferece oportunidade de incentivar os alunos a se envolverem na escolha de suas leituras participando ativamente do processo. Ao permitir que os alunos façam a escolha entre uma variedade de opções, é possível estimular o interesse e incentivá-los a se envolverem na atividade. Além disso, essa abordagem auxilia no desenvolvimento de habilidades críticas à medida que os alunos avaliam as diferentes alternativas disponíveis.

Considerando a análise de obras literárias com o objetivo educativo, dentro da escola, o que devemos levar em consideração na escolha de livros literários para a educação? Idade, nível de desenvolvimento dos alunos, a relevância cultural e social, a qualidade da escrita, a diversidade e inclusão, o envolvimento dos alunos no processo de seleção? “Até pouco tempo atrás, essa questão era relativamente fácil de responder. O professor precisava apenas seguir o cânone.” (Cosson, 2021, p.32). Conforme Cosson (2021), é comum seguir a direção que defende a pluralidade e a diversidade de autores, obras e gêneros na seleção de textos. Já que não se pode abandonar o cânone na busca pelo letramento literário, pois embora traga preconceitos, também faz parte da identidade cultural e é necessário dialogar com essa herança, a fim de alcançar a maturidade de leitor, ainda que seja para recusá-la, reformá-la ou ampliá-la.

Crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura (Cosson, 2021, p.35).

De acordo com Cademartori (2010), os livros de literatura infantil de qualidade compartilham certas características, incluindo a importância do uso da linguagem em sua possibilidade estética e lúdica:

Na literatura, usam-se processos linguísticos em que a seleção e a associação de palavras se afastam do emprego comum que fazemos delas. Jogos com os sons das palavras, jogos com o sentido delas, ou com o modelo de mundo que cada poema ou narrativa inevitavelmente criam, ampliam nossas possibilidades de relação, tanto com a linguagem, quanto com o mundo. No exame de um livro para criança que se apresente como literário, pode-se iniciar a avaliação procurando resposta à seguinte pergunta: esse livro permite que a criança perceba a força criativa da palavra ou da imagem? Ou não há nele nenhuma novidade, nada que atraia e prenda a atenção no arranjo dos signos, no modo como foi composto? (Cademartori, 2010, p.22).

Não se trata apenas de ler o texto em voz alta, a obra precisa de potencial tal que seja capaz de ampliar a visão do leitor, de levar o aluno a experimentar a impressão de viver uma transformação durante a leitura. Bons textos estimulam a imaginação, por isso, é necessário ferramentas, simbologia, dialogia com outras histórias, cores, narrativas em movimento, além de auxiliar os leitores crianças/adolescentes na projeção do adulto que desejam ser. Igualmente significativo é considerar as metáforas que a obra traz, as riquezas estéticas e as potencialidades do livro dentro da construção desse leitor em formação e “[...] verificar em que medida ela permite ao leitor infantil identificar o universo de referência do livro” (Cademartori, 2010, p. 23).

Em “ O que é literatura infantil?”, Cademartori (2010) sinaliza que, ao investigar um livro, é importante perguntar sobre o universo de referência presente no texto. É preciso indagar se esse universo apenas constata o que o leitor em potencial já sabe, sem apresentar nada de novo, ou se vai adiante alcançando novas informações e conceitos. Na avaliação de uma obra literária, é importante considerar se a representação do mundo criada pelo autor permite que o leitor amplie sua compreensão e prenuncie novas experiências existenciais. Esse tipo de análise, possibilita que se vá além dos lugares-comuns e padrões já conhecidos, é importante questionar se o modelo de mundo construído na obra possibilita ao leitor vislumbrar novas possibilidades de vida que ainda não foram experimentadas (Cademartori, 2010).

Em resumo consideramos questionar

[...] a obra apresenta alguma particularidade ou só reproduz chavões narrativos ou poéticos? Alguns livros desenvolvem seu tema de modo a estimular novas leituras, conhecimento de outras obras, citando-as de modo explícito ou implícito e, de uma maneira ou de outra, valorizando o mundo da leitura e da escrita. Outros livros se fecham em si. A criança, em geral, não se interessa por livros que não lhe trazem nada de novo, não lhe surpreendem com algo que ela ainda não pensou. Mas, não podemos esquecer, na maior parte das vezes, não são elas que escolhem os livros. São os adultos que os escolhem e são eles que encaminham, recomendam e cobram a leitura (Cademartori, 2010, p. 24).

Deste modo, baseada em Cosson (2021), a proposta é integrar os critérios de seleção de textos de maneira síncrona. Ao escolher um texto, é importante que o professor leve em consideração tanto o cânone, que representa a herança cultural da comunidade, quanto a atualidade dos textos, sem se apoiar apenas na contemporaneidade. O autor argumenta que é fundamental estender o conceito de diversidade para além da mera distinção entre textos, e incluir a exploração das diferenças entre aquilo que já se sabe e aquilo que é desconhecido, bem como entre o simples e o complexo. Chega-se a esse objetivo mediante processo vertical de leitura e de textos. Portanto, na escola, é possível abranger tanto o que é novo quanto o que é antigo, o que é banal e o que é estético, o que é simples e o que é complexo, e uma ampla variedade de textos que tornam a leitura literária um exercício único que proporciona prazer e conhecimento.

Não basta escolher um bom livro, depois da escolha vem a necessidade de trabalhá-lo apropriadamente. Porquanto, está claro que simplesmente ordenar que os estudantes leiam não é suficiente. Guimarães (2018) em “A categorização e suas limitações” diz que, de maneira geral, a literatura é frequentemente pressionada a cumprir uma função específica ou ter uma utilidade prática. No entanto, a literatura infantil é uma das mais afetadas por esse desafio. Muitos acreditam que ela existe apenas para formar futuros leitores e, ainda mais problemático, para moldar a moralidade e a ética desses leitores. Todavia, trabalhar a dita literatura para criança, com os alunos mais velhos nos traz possibilidades interessantes.

Vale ressaltar que o livro ilustrado é uma forma de literatura visual que combina imagens e palavras para contar uma história. A ilustração complementa o texto e ajuda a transmitir a mensagem do livro de maneira mais clara e emocionante.

Além disso, geralmente têm uma abordagem mais acessível e são mais atraentes para crianças, mas também podem ser apreciados por adultos. É possível utilizar esse tipo de obra para apresentar importantes valores, ao mesmo tempo em que se estimula a criatividade e a apreciação pelas artes visuais. Em síntese, o livro ilustrado é uma forma de literatura versátil e valiosa, capaz de proporcionar inúmeros benefícios aos leitores de todas as idades. Conforme Guimarães (2018), ao contrário dos livros com ilustrações, os livros ilustrados são uma forma de literatura que valoriza a interação entre palavra, imagem e objeto. Esses três elementos comunicam-se entre si dentro da narrativa, imagem e texto são responsáveis por transmitir a história. Portanto, trata-se de uma escrita híbrida, que não está limitada somente ao léxico, mas também integra imagens e projeto gráfico como componentes consideráveis. O casamento desses componentes terminam por contar, de forma extraordinária e provocante, uma história. Os assuntos abordados são cuidadosamente selecionados para atender às expectativas das crianças, ao mesmo tempo em que a narrativa deve permitir que elas superem essas expectativas. Um texto que simplesmente repete o que já é conhecido pelos pequenos não possui valor agregado.

Basicamente, “ler é construir o sentido do texto” (Cosson, 2019, p.38) é um processo ativo, em que o leitor usa suas habilidades de decodificação, compreensão, análise e síntese para extrair significado da obra. Logo, a maneira como o livro é fisicamente apresentado também oferece uma oportunidade para o professor destacar a importância da análise da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que servem como introdução à obra e portanto para a construção dos seus sentidos. A leitura é um processo que, independentemente do ponto de vista teórico inicial, inevitavelmente envolve o leitor, o autor, o texto e o contexto. Se um dos componentes básicos estiver ausente, ou não forem considerados durante o decurso, o processo não pode ser concluído. Para o sistema operar de forma eficaz, é fundamental que todos os componentes estejam presentes, pois a falta de qualquer um deles pode resultar em falha ou mau desempenho do processo (Cosson, 2021).

A seguir, compartilharemos o relato de uma experiência em que empregamos o método criativo em sala de aula.

2.4.3 Relato de uma experiência

Este relato de experiência descreve um projeto que teve como foco a apreensão de sentidos do livro "Rosa", escrito por Odilon Moraes, o qual estabelece um diálogo com o conto "A terceira margem do rio," de Guimarães Rosa. Essa experiência foi conduzida com os alunos do 9º ano do ensino fundamental II, em uma sala de vinte alunos, e ofereceu insights valiosos para considerações e reflexões relacionadas à interação entre os dois métodos além de expor o quanto foi importante na condução e aprimoramento das atividades realizadas durante a oficina de teatro.

Percebemos durante visita a sala de leitura, com a sala de nono ano, certa procura pelas prateleiras de livros infantis, pois, segundo os alunos, os livros de lá teriam muitas ilustrações e pouca coisa escrita, por esse motivo seria uma leitura fácil e rápida, dessa forma a tarefa de leitura estaria concluída sem muitos esforços. Ao encontrar o livro classificado infantil, "Rosa" de Odilon Moraes, identificamos estudantes desassossegados folheando o livro ilustrado com poucas linhas de texto escrito, questionando: "Esse livro não é para criança? Por que não estamos conseguindo entender?", o livro passou de mão em mão por cerca de dez alunos, ninguém chegou a uma conclusão ou pelo menos na intenção de prosseguir na decifração do "enigma".

Ao folhear o livro "Rosa", os alunos que até então buscavam "facilidade" através da leitura de um livro de imagens, descobriram que a lacuna na sua capacidade leitora era maior do que pensavam, não se tratava apenas de "preguiça de ler" como habitualmente eles justificam-se. O livro classificado infantil gerou inquietação nos adolescentes "com preguiça de ler", visto a mobilização em volta da obra, seria desperdício o professor "deixar passar" tal oportunidade. Porquanto, de acordo com Cosson (2021) ler é perguntar, logo, naquele momento os alunos iniciavam sua leitura de maneira orgânica, durante o tempo de estadia no local, todos os alunos que folhearam a obra optaram por deixá-la de lado, mesmo curiosos com o que não entenderam.

Com a intenção de não desperdiçar o gatilho, levamos o livro "Rosa" para leitura em sala de aula, durante a aplicação da atividade os alunos levantaram possibilidades e muitos questionamentos; apesar de toda condução da leitura não tiveram êxito na atividade, a classe continuou perdida e inquieta, os alunos

continuaram a indagar o porquê não conseguiam entender um livro aparentemente infantil se já sabiam ler ?⁷

No livro intitulado “Rosa”, Odilon Moraes estabeleceu uma ligação entre sua vivência paterna e a narrativa de Guimarães Rosa, “A terceira margem do rio”, ele não apenas dialoga com o conto, mas busca reconciliar o leitor com o final em aberto da obra. No livro ilustrado, o pai, em um surto de insanidade, batiza o filho com o nome de Rosa, antes de se separar da família e embarcar em uma canoa, nunca mais retornando à margem ou à sua prole, navegando “rio abaixo, rio afora, rio adentro” (Rosa, 2007, p.28). Enquanto o texto refere-se explicitamente à obra de Guimarães Rosa e descreve a partida do pai, a imagem retrata o filho revisitando a casa de sua infância para relembrar o passado. A narrativa e a ilustração apresentam tempos opostos, cabendo ao leitor a compreensão da interação entre ambos, “[...] mas também é um livro sobre o silêncio. O silêncio de um pai que vai embora e nada diz, o silêncio do rio, das cores escolhidas por Odilon, das páginas com poucas palavras e poucas pessoas” (Guimarães, 2018, p.9). Sobre o livro, Moraes diz

Os estudos para este *Rosa* foram iniciados em dezembro de 2005, quando nasceu seu primeiro filho. De lá até a presente publicação, o livro deixou por diversas vezes a gaveta para ganhar ou perder pedaços de texto, cenas de ilustração. Odilon voltou a ele sempre que as palavras ou as imagens pareciam falar demais. Evitou o quanto pôde privilegiar uma das linguagens. Buscou um caminho pelo meio. O livro homenageia o escritor mineiro João Guimarães Rosa e o seu emblemático conto “A terceira margem do rio”, que está publicado em *Primeiras estórias* (Moraes, 2017, n.p).

Cada elemento de “Rosa” é uma parte importante para a decifração e interpretação da obra. A fim de fomentar a curiosidade e não deixar o interesse dos alunos pela obra de Odilon Moraes ser diluído, formamos um círculo em sala de aula e novas questões foram acionadas. Quais elementos dessa leitura estão passando e não estamos atentos o suficiente para alcançar nosso objetivo; a leitura efetiva da obra, aquela que promove diálogos estabelecendo relações entre textos, pessoas, formando assim, uma comunidade que compartilha tais experiências.

Para começo de decifração e identificação do objeto, foi necessário uma atividade de preparação dos alunos, na aula anterior receberam a tarefa de

⁷ Destaca-se ser uma sala de 9º ano, considerada “produtiva”, engajada, notas boas e alunos, por vezes, interessados.

pesquisar em casa o porquê da escolha do seu nome, em que situação esse nome foi escolhido, em seguida trazer essa informação para sala de aula. Na área verde da escola, o professor oferece uma rosa a um dos participantes enquanto toca, ao fundo, a música “A terceira margem do rio” de Milton Nascimento e Caetano Veloso, a rosa passa de mão em mão, quando a música para, a aluna que está com a flor em mãos conta a história do seu nome, sua origem, o porquê da escolha feita pelos responsáveis e se consegue relacionar o significado a alguma característica própria ou do contexto de sua vida. Voltaram ao livro com outras questões no desdobramento do diálogo entre obra e leitor: “Qual a motivação do nome do personagem “Rosa” e como esse nome contribui para a interpretação do livro “Rosa”? Quem é o autor da obra e em que contexto ele decidiu escrever? Assim, preparamos os alunos para entrar na obra.

No passo seguinte, foi feita uma releitura com abordagem distinta, revelando como Odilon entrelaçou sua vivência da paternidade com o enredo de Guimarães Rosa, ao mesmo tempo que traça um paralelo quando o texto faz menções explícitas à obra do romancista.

Para que a compreensão plena deste livro aconteça, é essencial que o leitor leve em conta todos os seus aspectos, realizando uma investigação minuciosa da história através da análise do texto escrito, da imagética, do autor e de seu contexto. As nuances de cores, as referências citadas e a epígrafe escolhida para a obra são detalhes que são extremamente úteis para o êxito da leitura. Após a atividade, os alunos registram suas impressões, características e fragmentos da obra em um caderno dedicado a essa finalidade.

Mediante essa tarefa, os estudantes puderam discernir a razão por trás do título do livro, “Rosa”, que presta homenagem a Guimarães Rosa, autor do conto “A terceira margem do rio”. A compreensão do livro só foi possível após análise cuidadosa de todos os seus elementos, o que trouxe novos desafios para os leitores curiosos. Vale destacar que a motivação e o estudo prévio por parte da professora foram fundamentais para o sucesso da atividade. No entanto, como toda boa obra, a leitura também deixou lacunas, dúvidas, já que os alunos não conheciam previamente o conto ou o autor Guimarães Rosa.

Houve necessidade então, da apresentação do autor, seguida da apresentação do conto “A terceira margem do rio”. Antes da apreciação do texto em sala de aula, foi entregue aos alunos cópia do conto para leitura individual a ser

feita em casa, para que trouxessem as impressões anotadas em caderno específico, na aula posterior, em círculo, os alunos expuseram e comentaram sobre suas primeiras impressões.

Assim como na obra de Odilon Moraes, inspirada no romancista, a literatura de Guimarães Rosa pede desvendamento, como o próprio autor diz, em “Grande Sertão: Veredas”, “não convém fazer escândalo de começo, só aos poucos que o escuro é claro”(1976, p. 147). Quando os alunos fizeram sua primeira leitura do conto em casa, ficou evidente que estavam desconfortáveis e enfrentavam desafios na compreensão da narrativa. Era previsível que encontrariam dificuldades ao tentar recontar a história e situar o contexto espacial dela. Nesse estágio, enfatizamos a ideia de que enfrentar desafios não é um obstáculo, mas sim uma oportunidade. É importante que os indivíduos busquem soluções para superar as lacunas que possam encontrar. Para isso, foi preciso incentivá-los a prosseguir na exploração do texto, a fim de garantir o processo de compreensão e significação do objeto. É indispensável garantir o desenvolvimento gradativo do desvendamento do conto, e para tal, tornou-se essencial refletir todas as opções de compreensão que emergiram ao longo da atividade. Durante todo o processo tornou-se importante também a apresentação de diferentes estruturas de escrita e diversos gêneros textuais.

Após atividade de leitura analítica, dialogada do conto, os alunos registraram em caderno específico, trechos que lhe chamaram atenção; estratégia comum de registro e reflexão após a leitura de uma obra literária. Enquanto os estudantes da turma participavam da leitura compartilhada e discutiam, foi notável que conceitos vagos começaram a cristalizar-se e ajustar-se ao processo de compreensão do texto, através da orientação da professora que atuava como mediadora.

O autor Faustino Teixeira (2020), em artigo publicado, comenta:

Grande sertão: Veredas foi publicado em 1956, mas seu primeiro rascunho ficou pronto em julho de 1954. Ao falar sobre o livro no ano seguinte ao seu lançamento, no Suplemento da Tribuna da Imprensa, Afonso Arinos de Melo Franco sublinhou: Grande Sertão é como certos casarões velhos, certas igrejas cheias de sombra. No princípio, a gente entra e não vê nada. Só contornos confusos, movimentos indecisos, planos atormentados. Mas, aos poucos, não é luz nova que chega: é a visão que se habitua. E, com ela, a compreensão admirativa. O imprudente ou sai logo, e perde o que não viu, ou resmungo contra a escuridão, pragueja, dá rabanadas e

pontapés. Então arrisca se chocar inadvertidamente contra coisas que, depois, identificará como muito belas (Teixeira, 2020, p.33-34).

Estender a definição da experiência do crítico sobre a leitura de *Grande Sertão* à escrita de Guimarães, no sentido amplo, não parece absurdo, a leitura levou os alunos a reflexões diversas, todos os personagens foram alvos de questionamentos, “como o pai poderia fazer aquilo? Que egoísta!” em contrapartida outra aluna levantou a possibilidade de na verdade ele ser generoso até demais pois poderia estar muito doente e a doença iria machucá-lo de tal maneira que a família sofreria dobrado, a mãe também foi foco e alguns alunos sensibilizaram-se com a matriarca que finge ser forte para dar conta de tudo; por que esse filho não consegue seguir em frente? Por que ele sente tanta culpa? E defensores posicionaram-se: “Porque o pai parecia ser um bom pai, e ao partir sem falar nada provocou dúvidas no menino, uma criança, ele pensou ter feito algo errado!”. O desfecho da história trouxe à tona como pode ser angustiante não corresponder às expectativas dos progenitores. Interrogações sobre onde ficaria ou o que seria a simbologia da terceira margem foram as mais diversas, a morte, a eternidade, aquilo que não se alcança? Ou, apenas outro ponto de vista?

Em suma, o “fenômeno” ocorreu, e a habilidade da literatura em cultivar o pensamento crítico, provocar questionamentos, estimular os alunos a tornar a sala de aula em um ambiente vivo, dinâmico, onde os envolvidos identificam-se com a leitura, e são impulsionados a entenderem o outro através das palavras escritas. A sequência de atividades realizadas evidenciou o poder humanizador da literatura, como destacado por Antonio Candido (1995). A fim de explorar a etapa da expansão e ir além dos limites de um único texto e assim explorar outras possibilidades durante o ato de leitura, sem mencionar a fonte do texto previamente, a professora transcreveu o seguinte trecho na lousa:

“[...] amo os grandes rios, pois são profundos como a alma do homem. Na superfície são muito vivazes e claros, mas nas profundezas são tranquilos e escuros como os sofrimentos dos homens. Amo ainda mais uma coisa de nossos grandes rios: sua eternidade. Sim, rio é uma palavra mágica para conjugar eternidade” (Rosa, 1965, n.p).

Este é um fragmento de uma entrevista realizada com Guimarães Rosa durante um congresso de Escritores Latino-Americanos, conduzida por Günter

Lorenz, em janeiro de 1965, e posteriormente publicada no livro “Conversas com a América Latina”, em 1973. A intenção, da simples atividade de leitura e reescrita do trecho na lousa, foi estimulá-los a estabelecerem conexões entre as obras lidas, a fim de ativar suas experiências prévias de leitura. Em outras palavras, buscamos promover o uso da biblioteca vivida dos alunos.

Considerando as sensações de estranhamento e as lacunas que surgiram durante a primeira leitura do livro “Rosa”, tornou-se imprescindível realizar uma segunda leitura da obra, levando em consideração a análise do conto e do contexto em que ele foi criado. A turma foi separada em pequenos grupos, cada um foi encarregado de identificar as conexões existentes entre o conto de Guimarães Rosa e a obra em questão, bem como as discrepâncias entre eles. Os alunos foram desafiados a buscar possíveis interpretações implícitas no texto imagético, que não estão expressas no texto verbal, mas que em algum ponto entrelaçam-se por se tratar de momentos paralelos de uma mesma história. Por fim, cada grupo compartilha suas percepções com a turma, retomando as anotações previamente realizadas.

Em uma sala de vinte alunos, seis conseguiram relacionar a citação de Guimarães Rosa sem que a professora comentasse. O aluno K., que até então não se envolvia nem mostrava interesse nas aulas, fez relações interessantes e coerentes; para ele as duas obras têm um objetivo incomum a ligação interrompida entre pais e filhos, tratou a terceira margem como “infinito descanso”; o aluno H. fala de como no conto o filho fica preso ao pai sem conseguir prosseguir no fluxo da vida, já no livro *Rosa* o filho não só segue como volta, sem medo, ao local para encontrar não apenas a narrativa do pai, mas a própria história. As cores, as formas e os riscos foram alvos de questionamentos do tipo: “não tem muitos elementos no desenho”, “são usadas poucas cores”, “por que a silhueta do personagem Rosa é feita de rabiscos?”

Na sequência, foi solicitado aos alunos que destacassem um episódio de suas vidas e o relacionassem com um episódio do conto ou do livro, podendo ser semelhanças ou diferenças. O aluno também poderia dizer o que faria se estivesse vivendo tal situação, outra possibilidade de realizar a atividade foi proposta, o aluno poderia também oferecer conselhos ao personagem como se fosse um amigo íntimo ou um parente próximo. A característica principal desta atividade é a relação estabelecida pelo leitor entre o texto e sua própria vida.

Uma última atividade planejada foi sugerida com base nas oficinas propostas na obra, “Letramento Literário: teoria e prática” de Rildo Cosson, foi pedido aos alunos que assim como Odilon Moraes considerou o final aberto do conto de Guimarães Rosa e buscou em “Rosa” a reconciliação do leitor com o final da narrativa de “A terceira margem do rio”, a turma de alunos foi convidada a dar um desfecho para o texto analisado; em atividade intitulada: Finais contrários. Na atividade, a turma foi dividida em duas fileiras duplas, com as carteiras onde ambos os parceiros eram responsáveis pelo mesmo tipo de final, enquanto um grupo ficou responsável por finais felizes, o outro ficou encarregado de produzir finais com desfechos tristes, cada participante da atividade produziu seu próprio texto, os trabalhos foram recolhidos pela professora e durante vinte dias lido durante as aulas para a sala, durante essa fase inclui-se ao processo reflexões sobre a língua e a estrutura do gênero conto.

Aproveitando a ocasião e o entusiasmo dos alunos ao ouvir os desfechos criados por eles, a professora apresentou-lhes dois livros: “Histórias de bichos”, uma coletânea com diversos autores, organizada por Maria Viana (2013) e ilustrada por Eloar Guazzelli publicada pela editora Ática, que inclui textos de Clarice Lispector, Marina Colasanti, Franz Kafka, Dalton Trevisan, Murilo Rubião, Virginia Woolf, entre outros. O segundo trata-se da obra “Catálogo de perdas”, do autor João Anzanello Carrascoza e fotografias de Juliana Monteiro Carrascoza, uma antologia inspirada “[...] no acervo do *Museum of Broken Relationships* (Zagreb, Croácia), que resume em exposições temporárias relatos e objetos enviados por pessoas do mundo inteiro [...]. Uma coletânea sobre perdas definitivas, jamais esquecidas, mas que resulta inevitavelmente num ganho humano para o leitor” (Carrascoza, 2017, cc).

Ao longo das aulas, o aluno H. levantou a hipótese da confecção de uma coletânea organizada por eles a fim de reunir em uma compilação os textos produzidos em sala de aula.

Ao passo que os alunos avançaram na elaboração e organização do objeto a ser desenvolvido, novos desafios surgiram.

A estruturação do compilado nomeado “Finais Contrários”, passou por várias etapas, onde os envolvidos, com o suporte da professora, buscaram aprimorar e esculpir seu produto final, sanando assim carências relacionadas a estrutura dos contos produzidos, a adequação da escrita, e dúvidas às quais colocou em foco os elementos que compõem a estrutura do objeto literário. A edição do livro foi feita no

“Canva”⁸, os alunos criaram: capa, contracapa, epígrafe, agradecimentos, organizaram os contos, pensaram no título e até tentaram a impressão em uma gráfica onde seria usado papel couché, o que não aconteceu, empenhados na confecção do livro, os participantes produziram a própria edição de maneira artesanal.

O processo criativo da sala de nono ano não terminou na confecção, elaboração e edição da coletânea “Finais contrários”, havia ainda a necessidade de compartilhar com a comunidade escolar, de maneira artística, o resultado do preenchimento das lacunas iniciais, percebidas pelo alunos durante visita à sala de leitura. Os alunos optaram pela realização de um teatro de sombras, durante esse período alguns alunos relacionaram o pai da “Terceira margem do rio” ao “Velho do rio”, da novela Pantanal exibida de 28 de março a 7 de outubro de 2022, na rede Globo, o assunto foi discutido em sala de aula e relações interessantes foram estabelecidas.

Os alunos decidiram por fazer um monólogo onde o filho, de “A terceira margem do rio”, assim como no conto narra o desatino do pai, enquanto os demais alunos protagonizaram, através de suas sombras projetadas em um lençol, os outros personagens da narrativa, incluindo o rio; foi preciso tempo considerável de ensaios até o dia da apresentação, por esse motivo, uma aula de Língua Portuguesa por semana destinou-se para ensaios, a apresentação foi ensaiada até os alunos perceberem que nada poderia ser acrescentado ou retirado sem que prejudicasse o resultado final da apresentação, por motivos de disponibilidade de tempo o professor precisou intervir em alguns momentos no sentido de deixar claro a quantidade que tinham disponível para a elaboração, o que acabou sendo desenvolvido por cerca de dois meses.

O teatro de sombras foi apresentado para a comunidade escolar (alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II), os responsáveis que prepararam a apresentação artística levaram em conta a maturidade de cada grupo de espectadores e antes da apresentação conversaram com os alunos menores que assistiriam à peça, foi preciso delimitar a anatomia de um rio, pois em conversa com o público antes da apresentação os alunos do sexto ano relataram que um rio teria

⁸ O **Canva** é uma ferramenta gratuita de design gráfico online que você pode usar para criar posts para redes sociais, apresentações, cartazes, vídeos, infográficos, entre outros conteúdos visuais. Lançado em 2013, tem a missão de garantir que qualquer pessoa no mundo possa criar qualquer design para publicar em qualquer lugar (Canva, 2013). disponível em: <https://www.canva.com/pt_br/>

quatro margens; a peça foi filmada⁹, editada pelos alunos e posteriormente postada em rede social da escola. Ao final de cada sessão os colaboradores apresentavam o exemplar, “Finais Contrários”, organizado e confeccionado pelo nono ano. O exemplar ficou disponível a todos na sala de leitura da escola.

As obras de Guimarães Rosa e Odilon Moraes, mais do que promover fruição estética, têm poder de educar o leitor, sendo assim

Na busca pela terceira margem do livro ilustrado, passeamos por dois elementos aparentemente fundamentais para identificar onde e como acontece esse encontro entre leitor e livro: o silêncio e a liberdade. Mas há muitos outros elementos que podem permear esse encontro. Do lado do autor, existem diversas escolhas com significados para a história: desde o papel, o formato, a disposição das imagens e palavras, cores e todos os elementos que envolvem a obra. Do lado do leitor, existe todo o contexto no qual o livro é apresentado: desde o lugar, as pessoas e suas referências que guiam até onde vai e por onde vai a sua leitura, gerando a experiência. O livro e a leitura acontecem nesse encontro: das escolhas do autor e do editor com a bagagem de vida e de leitura de cada leitor (Guimarães, 2018, p. 15).

Com base nessa experiência, concluímos que a aplicação do método criativo apresenta desafios significativos, com a questão do tempo disponível sendo um dos principais obstáculos. Além disso, notamos que os alunos tendem a querer desistir quando encontram tarefas que consideram muito complexas. Outro desafio importante é o professor não cair na tentação de tomar a frente das tarefas que são destinadas aos alunos, em meio ao processo, em busca de uma “performance impecável”. No entanto, fica evidente que o papel do professor como um apoio é determinante. Isso implica não apenas fornecer orientação, mas também gerenciar de forma flexível o tempo atribuído a cada atividade, antecipando possíveis lacunas e identificando as formas de suporte necessárias para os alunos. Essas foram as conclusões que colaboraram para a intervenção desta pesquisa.

Dessa forma, a aplicação bem-sucedida do método criativo requer um equilíbrio cuidadoso entre oferecer direção e permitir que os alunos desenvolvam sua autonomia, adaptando-se às necessidades individuais e coletivas ao mesmo tempo.

⁹ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=WAOGI0adqJY&t=22s> >

3 EXPLORANDO AS DIMENSÕES DO TEATRO: CONCEPÇÃO, TEXTO, GÊNEROS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Nesta seção, exploramos os elementos fundamentais que constituem o teatro. Analisamos a distinção entre os gêneros teatrais, destacando suas principais características e abordagens no ambiente escolar, auxiliando a compreensão de como certas decisões podem influenciar a maneira como uma história é contada no palco.

Analisamos o procedimento que leva à predileção por obras específicas e investigamos as justificativas que levam à seleção de determinados textos para serem adaptados ao teatro nesse contexto educacional. Também discutimos os desafios e potencialidades associados ao trabalho com textos dramatizados em sala de aula, identificando maneiras de aproveitar ao máximo essa ferramenta pedagógica. Além disso, abordamos o processo de adaptação de um clássico do gênero literário *nonsense* para o teatro e discutimos as diferenças entre um texto dramático e um texto dramatizado, ressaltando como cada um deles impacta a experiência teatral no âmbito educativo.

A análise que segue será fundamentada à luz de Magaldi (1997), Boal (1975), Desgranges (2006), Cavalieri (1997), Grazioli (2019), Hutcheon (2013) entre outros.

3.1 Concepção de teatro: combinação de elementos artísticos e performance

A palavra “teatro” tem pelo menos dois significados essenciais: o primeiro refere-se a um local onde espetáculos são realizados, o segundo se relaciona a uma forma específica de arte que é transmitida ao público através da atuação de atores. O primeiro significado, no uso cotidiano, está ligado à ideia de um edifício especial, geralmente equipado com uma área para a audiência (a plateia) e um espaço onde os artistas atuam (o palco). No segundo, o teatro envolve a presença física de um artista que se apresenta diante de uma plateia, o público e o ator estão fisicamente presentes um em frente ao outro durante o decorrer do espetáculo (Magaldi, 1997).

Segundo Magaldi (1997), a origem grega da palavra “teatro” carrega consigo a ideia de um local de observação, um lugar onde se tem a visão de algo. O local com objetivos semelhantes àqueles do que atualmente chamamos “teatro” era antes conhecido como “*odeion*” ou auditório. Na terminologia utilizada para descrever os espaços de apresentação na Grécia, o termo “teatro” era usado para se referir à

área onde a plateia estava localizada, na parte da frente do palco, envolvendo-o em três lados, assemelhando-se a um trapézio ou semicírculo. Portanto, a ideia de visão sempre esteve intrinsecamente ligada à palavra “teatro”. Logo, apenas a leitura de textos teatrais, ou mais especificamente, da literatura dramática, não consegue envolver toda a complexidade e experiência abrangida por essa forma de arte. De acordo com o autor, é importante entender a origem da palavra teatro não apenas para definir o seu significado, mas também para esclarecer o equívoco de que a arte literária tem predominância sobre a totalidade do espetáculo teatral.

Em outras palavras, muitas vezes, a tendência é de pensar no teatro como uma forma de literatura, colocando o foco na escrita do texto dramático e subestimando outros aspectos essenciais do teatro, como a atuação, a direção, a cenografia e a interação com o público. A referência à etimologia da palavra serve como um lembrete de que a raiz do termo está relacionada à ideia de visão/observação, destacando que o teatro é uma experiência que vai além da literatura, sendo uma forma artística que envolve a performance¹⁰ e a interação direta entre atores e público. Portanto, compreender a raiz etimológica da palavra ajuda a reconhecer a natureza multifacetada que ele tem e evita sua redução a apenas uma forma de literatura, eliminando equívocos que prejudicam a compreensão completa da arte teatral.

Magaldi (1997) menciona que no teatro dramático, ator, texto e plateia são complementares. O fenômeno teatral só se efetua quando esses três elementos se entrelaçam. Um ator precisa dar vida a um texto diante do público, ou, seguindo a etimologia da palavra, o teatro ocorre quando o público observa e escuta o ator representando um texto.

Para o autor, existe uma rica diversidade de perspectivas, abordagens e atitudes em relação ao teatro e à leitura de peças teatrais; por exemplo, o ator direciona-se à mímica quando não existe a interpretação de um texto. Em situações de leitura, a falta do ator é muitas vezes compensada pela capacidade da imaginação, que dá vida às descrições cênicas (ações/rubricas) e insere os

¹⁰ De acordo com Pavis, “a performance associa, sem preconceber ideias, artes visuais, teatro, dança, música, vídeo, poesia e cinema . [...] Trata-se de um “discurso caleidoscópico multitemático” (A. WIRTH). Enfatiza-se a efemeridade e a falta de acabamento da produção, mais do que a obra de arte representada e acabada. O performer não tem que ser um ator desempenhando um papel, mas sucessivamente recitante, pintor, dançarino e, em razão da insistência sobre sua presença física, um autobiógrafo cênico que possui uma relação direta com os objetos e com a situação de enunciação” (Pavis, 2008, p. 284).

movimentos em um cenário imaginário. Essa versatilidade do teatro reflete as características pessoais e únicas de cada indivíduo; por esse motivo, pode ser interpretado, aplicado e apreciado de maneiras diversas por diferentes pessoas. Magaldi (1997) ainda acrescenta que alguns optam por ler peças teatrais ao invés de assisti-las, fazem isso para garantir que o prazer estético não seja prejudicado por atuações ruins ou pelas limitações das produções teatrais. Essas pessoas acreditam que, ao ler, podem imaginar e apreciar a obra de acordo com sua própria criatividade, sem a influência de uma performance ruim, admitem que nenhuma realização material (como uma performance teatral) pode corresponder à liberdade de criação que existe em suas próprias mentes.

Por outro lado, há pessoas que se consideram espectadores naturais. Elas preferem assistir a representações ao vivo e não conseguem imaginar adequadamente as cenas a partir de um diálogo escrito. Para essas pessoas, a experiência cênica é mais significativa, pois elas sentem-se parte ativa do teatro. No entanto, o autor argumenta que os amantes de dramaturgia não devem abrir mão da leitura de peças, uma vez que a maioria das peças teatrais não é encenada com frequência, mesmo nos centros teatrais mais desenvolvidos. Portanto, ler peças permite que os amantes de teatro acessem um vasto acervo literário que, de outra forma, ficaria inexplorado (Magaldi, 1997). Portanto,

A leitura traz um enriquecimento artístico e cultural, mas não chega a constituir o fenômeno do teatro. Muitas vezes se é obrigado a permanecer nela porque a curta duração da vida exige que se substituam experiências completas por resumos ou simulacros (Magaldi, 1997, p.8-9).

O teatro é a arte que envolve a interpretação em tempo real, por esse motivo a presença física do ator é elementar e isso é o que torna o teatro distinto das outras formas de narrativa ou expressão artística. A ação do ator no palco requer um espaço cênico no qual os movimentos possam ocorrer. Para criar esse espaço, o cenário é erguido sobre o palco, a arena¹¹ ou o estrado¹², responsável por sugerir o ambiente adequado à ação da peça. A criação desse ambiente cênico envolve elementos da arquitetura (estruturas físicas e dispositivos) e da pintura (pinturas decorativas ou painéis). A arquitetura contribui com dispositivos que são distribuídos

¹¹ Espaço fechado e circular destinado aos mais variados concertos e espetáculos. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/arena/>>

¹² Estrado é sinônimo de: palco, tablado. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/arena/>>

de acordo com uma estética específica às necessidades funcionais da peça. Não se trata apenas de atores e texto, mas também sobre a criação de um espaço físico concreto e esteticamente planejado onde a ação teatral possa acontecer. Esse espaço é construído com a colaboração de outras artes, e todos esses elementos se unem para dar vida à experiência teatral (Magaldi, 1997). Sendo assim,

O palco recorre à arte do mobiliário, eventualmente à escultura, etc. E a necessidade de que as personagens se completem com figurinos adequados, modernos ou históricos, impõe o concurso da arte da indumentária (Magaldi, 1997, p.9).

Para Magaldi (1997), todas essas formas de arte não são secundárias, mas essenciais para a construção do mundo e da atmosfera da peça teatral, contribuindo para a imersão do público na história e nas personagens. De acordo com o autor de "Iniciação ao Teatro," o intérprete estabelece uma comunicação com o público através da linguagem falada, que é o veículo da arte literária e está intrinsecamente ligada ao conceito do teatro dramático. No entanto, a palavra é apenas um dos meios pelos quais acontece a conexão com o público, e essa ligação não se limita apenas à interpretação verbal. Em certas situações, o silêncio é mais expressivo do que palavras inteiras. A mímica e gestos, podem substituir palavras específicas, dependendo do contexto. A postura, o olhar e os movimentos - todos esses elementos contribuem para a expressão corporal, desempenhando papel essencial na eficácia da performance, a expressão em cena requer a utilização de uma ampla gama de meios de expressão artísticos, é por isso que se usa o termo "interpretação" para descrever a habilidade do ator.

Outro recurso que desempenha função significativa no teatro e contribui para enriquecer a experiência de várias maneiras é a música, "o teatro não sente pejo de recorrer a elementos musicais, para que uma cena alcance plenitude" (Magaldi, 1997, p.10). A música, quando bem utilizada, não se limita a acompanhar a cena; em vez disso, pode fundir-se na atuação dramática (Magaldi, 1997), é capaz de criar a atmosfera certa para a cena e evocar emoções específicas, consegue intensificar a tensão, estabelecer ar romântico, gerar suspense ou evocar alegria, dependendo do contexto. Muitas vezes realça a narrativa e ajuda a enfatizar pontos-chave da história. Pode destacar os momentos de virada, aprofundar os conflitos ou criar transições, entre cenas e atos. A escolha de temas musicais específicos também

pode contribuir para a caracterização dos personagens, criar pausas e momentos de reflexão, o que ajuda a estabelecer o fluxo da peça. Desta maneira,

a multiplicidade de fatores artísticos conduz à síntese teatral. Arte impura, por certo, captando aqui e ali todos os instrumentos capazes de produzir o maior impacto no espectador. A riqueza em sua composição torna o teatro uma das artes mais sedutoras, que alcança o público pela síntese ou pelo agrado superior de um ou outro elemento. Certos espetáculos obtêm êxito pela harmonia total da realização. Outros, apenas pelo interesse do texto, ou ainda pelo mérito do desempenho. Cenários ou figurinos excepcionais constituem, às vezes, o principal atrativo. Há muitas maneiras, assim, para que o teatro cumpra o seu papel. Ele será tanto mais válido, artisticamente, quanto da melhor categoria for cada um dos elementos que o compõem e mais feliz a unidade final (Magaldi, 1997, p.10- 11).

Como, no entanto, é possível organizar elementos dispersos, originários de diferentes formas de arte? Após o autor ter escrito a peça, ele pode considerar seu trabalho concluído e não ter mais a obrigação de supervisionar como ela será representada no palco. Além disso, os autores falecidos não podem mais garantir que sua visão original seja respeitada. Em algumas situações, o ator pode assumir a responsabilidade de unificar os diversos aspectos da produção, mas isso pode, por vezes, entrar em conflito com seu papel de interpretação. Afinal, enquanto está atuando, o ator não pode se observar e precisa ocasionalmente ignorar as marcações no palco para interagir com seus colegas de cena. É válido considerar que, quando o espetáculo é deixado ao critério individual de cada ator, assim como dos responsáveis pela cenografia e pelos figurinos, a falta de coordenação pode prejudicar o equilíbrio artístico da produção (Magaldi,1997). Tendo isso em vista, a presença de um coordenador no teatro faz-se necessária para garantir o gerenciamento eficiente dos diversos elementos, a fim de assegurar a integridade e qualidade da produção teatral. Ele desempenha o papel semelhante ao do maestro regendo uma orquestra, responsabiliza-se pela unificação da visão artística e pela supervisão geral da encenação, garantindo que todos os aspectos do espetáculo estejam em harmonia e contribuam para a experiência.

A compreensão desse requisito levou à aceitação da posição do encenador¹³ como uma figura legítima no teatro. Sua função é levar uma peça ao palco, ou seja, realizar o espetáculo teatral. Sua relevância fica ainda mais clara quando se leva em conta que, “assim como o dramaturgo é o autor do texto, o encenador é o autor do espetáculo” (Magaldi, 1997, p.12). No contexto teatral, sua contribuição é de grande destaque, uma vez que uma mesma peça pode resultar em espetáculos distintos, dependendo da visão e da arte do encenador. Especialmente nos dias de hoje, com a extensa variação de recursos disponíveis no teatro, cabe ao encenador criar a “harmonia artística” e coordenar todos os elementos para uma produção bem-sucedida (Magaldi, 1997).

3.1.1 A confluência dos componentes e o espetáculo

Ao considerar que o teatro incorpora outras manifestações artísticas em sua composição, questiona-se se seria o teatro essencialmente um simples conjunto de componentes artísticos ou uma soma de conquistas de outras expressões. Essa indagação sugere a possibilidade de o teatro ser considerado uma arte secundária, dependente das experiências realizadas em campos artísticos distintos. No entanto, comparando a natureza do teatro com outras formas de expressão artística, considera-se que ele envolve a colaboração de várias pessoas, como diretores, atores, cenógrafos, entre outros, para criar uma produção, por esse motivo, o processo de desenvolvimento e experimentação no teatro pode ser mais gradual e cuidadoso, talvez devido à necessidade de considerar as contribuições e perspectivas dos diferentes participantes da obra. Em contraste, formas de expressão artística mais individualistas podem ter mais liberdade, esses artistas têm flexibilidade para explorar novas ideias, estilos ou abordagens sem a necessidade de coordenar com outros colaboradores, uma vez que não precisam lidar com a coordenação de um grande número de pessoas. Além disso, o teatro enfrenta o desafio de se comunicar com um público numeroso, muitas vezes menos familiarizado com nuances artísticas. Essas considerações coletivas tornam o teatro

¹³ Aquele que concebe e dirige a encenação de uma peça teatral. A sua responsabilidade artística incorpora tudo o que decorre no espaço cênico: cenários, decoração, luzes, presença e atuação dos intérpretes, bem como a respectiva declamação. Disponível em: <[encenador - Infopédia](#)> Acesso em: 06.11.2023

mais reservado em comparação com formas artísticas mais individualistas. Embora o teatro utilize elementos de outras formas de arte, ele não se limita a simplesmente reprodução ou imitação, pois é apresentado como uma síntese única de elementos artísticos, forjando sua própria especificidade, uma forma de arte que transcende as fronteiras tradicionais das artes individuais (Magaldi, 1997). Sendo assim, “a literatura dramática, atuando em território próprio, traz a sua mensagem, que pode não ter sido cogitada ainda nas outras artes literárias” (Magaldi, 1997, p.13).

Para Sábato Magaldi (1997), o coração do teatro é o espetáculo, é através da combinação harmoniosa dos elementos artísticos que se cria a experiência teatral. Em muitos contextos, os termos “espetáculo teatral” e “teatro”, são considerados sinônimos, apontam para a mesma manifestação artística, à apresentação ao vivo de uma peça. Sem dúvidas, ambos os termos estão intrinsecamente ligados à experiência viva e efêmera proporcionada por um espetáculo. Contudo, se a obra literária dramática é registrada em livros, e os cenários e figurinos permanecem em fotografias e desenhos, o espetáculo teatral é uma forma de arte passageira, que se desenrola completamente durante a sua apresentação. A ideia disseminada de que a arte deve ser eterna muitas vezes resulta em uma desvalorização do espetáculo, colocando-o em um plano inferior. Em contrapartida, há uma valorização do texto, que é preservado ao longo da história literária. No entanto,

O efêmero confere ao espetáculo categoria estética especial, que pode ser uma razão a mais para o seu fascínio. Imaginar que, em poucas horas, se frustra uma comunicação artística ou se cumpre o destino do teatro, cria para esse tempo um privilégio. A repetição ao longo da vida está na base dos prazeres essenciais. Termina um espetáculo, e o sortilégio só ocorrerá, para o seu criador, em novo espetáculo. Finda uma temporada, restará dele apenas a memória. A concentração de esforços artísticos, em torno do efêmero, atribui ao teatro miséria e grandeza inconfundíveis (Magaldi, 1997, p.13-14).

Segundo Boal (1975), dramaturgos menos habilidosos ao longo da história não reconhecem a significativa importância das mudanças que acontecem em frente ao espectador: o teatro é sobre transformação, movimento, não se trata apenas da exibição do que já existe, “é tornar-se e não ser” (Boal, 1975, p.31). O autor enfatiza que há a crença de que o teatro popular deve seguir uma abordagem próxima ao circo, tanto em termos de texto quanto de interpretação. Essa perspectiva é amplamente difundida e aceita. Contrariamente, o dramaturgo e ensaísta brasileiro,

defende que a característica crucial do teatro voltado para o público deve ser na verdade sua acessibilidade contínua, profunda, tendo assim a habilidade de impactar diretamente o espectador, sem artifícios ou mistificações, atingindo-o tanto intelectualmente quanto emocionalmente.

3.2 Gêneros teatrais e a dramatização de outros contextos literários

Obras literárias normalmente são categorizadas com base em gêneros, características composicionais e estilísticas que as diferenciam. O teatro abrange uma ampla variedade de gêneros, cada um com suas próprias particularidades e estilos. No entanto, algumas abordagens teóricas têm revelado que muitas obras literárias, especialmente a partir do romantismo, não podem ser facilmente enquadradas em um único gênero literário (Calzavara, 2009). “O drama, ou gênero dramático, é normalmente dividido em três formas: a tragédia, a comédia e o drama propriamente dito” (Drumond, 2010, p.83). O gênero dramático combina a objetividade da poesia épica com a subjetividade da poesia lírica, dessa combinação nasce um gênero que expressa mais humanidade e beneficia-se da representação para criar um elo entre o artista e o público, as pessoas são responsáveis por encenar o drama, e ele é criado com o propósito de ser apreciado por outros seres humanos. Os personagens têm à disposição várias maneiras de expressar suas emoções em relação aos acontecimentos (Drumond, 2010).

Baseando-se em Aristóteles, estudiosos apresentam a tragédia e a comédia como gêneros fundamentais na tradição ocidental, originada na Grécia. Ambos estão associados ao culto dionisíaco¹⁴, carregando consigo o elemento sombrio da tragédia e a expansão alegre da comédia. No entanto, é importante destacar que as transições intermediárias nesse processo são muitas vezes desconhecidas. O próprio Aristóteles contradiz a ideia de “pureza” dos gêneros ao afirmar que a epopeia contém em si a semente da tragédia (Magaldi, 1997).

Compreender esses diferentes gêneros teatrais proporciona uma visão mais completa e profunda da riqueza da expressão dramática. Vale ressaltar que, devido

¹⁴Dionísio é reconhecido como o protetor do teatro na Grécia Antiga. As primeiras encenações ocorriam nos festivais dedicados a esse deus. Além de ser associado ao vinho, Dionísio era considerado o deus da dramaturgia, das emoções e da habilidade humana de expressar e compreender a condição humana por meio da arte (Matos, 2023). Disponível em: <[Baco e Dionísio: Deuses do Vinho na Mitologia](#)>. Acesso em: 26 de novembro de 2023.

à diversidade do universo teatral, não será possível aprofundar todos os gêneros neste contexto, dada a sua quantidade e complexidade. No entanto, a análise de alguns dos gêneros destacados proporciona um entendimento inicial das bases que fundamentam a rica tradição teatral.

Para Aristóteles (1966), o ponto principal da tragédia grega, é induzir a *catarse*¹⁵. Na tragédia, a narrativa retrata o enfrentamento do homem contra desafios praticamente impossíveis de serem superados, culminando inevitavelmente na derrota do herói diante de forças contrárias e mais poderosas do que seus próprios anseios. Nesse contexto trágico, o indivíduo está em conflito contra uma força, representada muitas vezes pelo “Destino”, predefinido por influências sociais que o excluem, ou por elementos predominantes de sua própria personalidade, e o resultado é um desfecho impiedoso. Os personagens trágicos “todos iniciam sua trajetória, nas tragédias, no mais alto de sua glória” (Boal, 1975, p.33). A tragédia, como gênero teatral, deve ter um desfecho terrível, que Aristóteles denomina “catástrofe”. A catástrofe, nesse contexto, refere-se ao desenlace ou desfecho trágico da história. Essa ideia de catástrofe na tragédia é uma das características fundamentais do modelo aristotélico para esse gênero teatral (Boal, 1975).

De acordo com o filósofo (1966), em sua obra “Poética”, enquanto a tragédia consistia em replicar as ações de pessoas de status elevado, a comédia consistia em simular as ações de pessoas de status inferior, mas a comédia não se referia a todos os vícios¹⁶ dos homens inferiores, apenas àquela parte do torpe que é considerada ridícula. Aqui, “torpe” significa algo moralmente impróprio ou vergonhoso. Aristóteles distingue o ridículo como um defeito específico, inofensivo e inocente, o polímata aponta para a máscara cômica como um exemplo, destacando que, apesar de ser feia e disforme, não expressa dor. Logo, a ideia central da comédia é a imitação de situações e personagens com características ridículas. O

¹⁵ No contexto da tragédia grega, especialmente conforme discutido por Aristóteles e abordado por Boal (1975). A “*catarse*” na tragédia é uma experiência de purificação ou limpeza emocional que ocorre nos espectadores. A ideia é que, ao testemunhar as lutas e desafios enfrentados pelo herói trágico, os espectadores vivenciam uma liberação emocional e espiritual, proporcionando uma *catarse* ou purificação das emoções. Essa experiência tem um impacto curativo na psique dos espectadores, semelhante ao efeito de um remédio que purifica o corpo de impurezas. Portanto, o teatro trágico, ao explorar temas intensos e confrontar o destino inevitável dos personagens, busca proporcionar essa experiência emocional e purificadora ao público.

¹⁶ Conforme a ética aristotélica, as virtudes e os vícios estão relacionados às inclinações dos homens e são moldadas neles por meio do hábito. Virtudes são desenvolvidas por bons hábitos, enquanto vícios surgem de maus hábitos. Para Aristóteles, o homem virtuoso é aquele que possui uma inclinação natural para agir de acordo com a virtude (Aristóteles, 1966).

riso na comédia surge mais da percepção do ridículo do que da tragédia associada a sérios defeitos morais.

Durante a Idade Média, o estudo dos gêneros literários perdeu destaque, sendo a comédia negligenciada por cerca de quinze séculos. No entanto, no período do Renascimento, renasceu o interesse por esse gênero, despertando a atenção de teóricos que divergiam especialmente em relação ao desfecho. Nessa época, surge a Tragicomédia, mesclando elementos reais e imaginários, combinando eventos trágicos com desfechos felizes. Essa evolução desse tipo de drama deu origem ao Drama Moderno no século XVI, destacado pela obra de Shakespeare e bastante apreciado durante o período romântico. Foi um momento em que se quebraram as estruturas rígidas do formalismo clássico, misturando gêneros, rompendo com a unidade dramática e permitindo maior liberdade criativa e expressiva (Drumond, 2010). O drama explora situações e personagens de forma realista e muitas vezes lida com questões complexas, mas não passa necessariamente pelo final trágico, um misto de tragédia e comédia, com cenas cômicas e trágicas, contando quase sempre com um desfecho satisfatório. Em suma, resumindo, as três grandes principais formas de drama (Quadro 2), temos:

Quadro 2. Principais grandes formas de drama

Gênero Teatral	Elementos Constituintes	Resultado Final
Tragédia	Horror + Infortúnio	Sufrimento
Comédia	Humor + Ironia	Riso
Drama	Misto	Riso e Sofrimento

Fonte: Adaptado do artigo de Josina Nunes Drumond, 2010, p.83

3.2.1 Texto dramático e texto teatral: particularidades

Existem diversas designações atribuídas aos gêneros no contexto teatral; muitos termos são utilizados para destacar a complexidade presente nos diferentes aspectos de produção dessas formas discursivas (Marega, 2015). Desta maneira, alguns escritores discutem a potencial distinção entre o texto dramático e o texto teatral, aqui será abordado a disparidade entre esses dois tipos de textos e suas possibilidades no contexto educacional.

Pinto (2008), apresenta diversos argumentos que validam a relevância da distinção a ser estabelecida entre o texto dramático e o texto teatral, a autora enfatiza que ao considerar a presença de dois sistemas distintos, é essencial destacar que isso não resulta numa tentativa de colocar um sistema acima do outro em termos de importância ou superioridade. A distinção entre texto dramático e texto teatral é oportuna porque eles atuam em campos semióticos diferentes. Para comprovar esse argumento, ela reitera sobre a facilidade de encontrar exemplos de textos dramáticos que nunca foram encenados, assim como encontra-se representações que não se baseiam em textos escritos ou não são acompanhadas pelo roteiro. Os textos dramáticos têm funcionalidade além do contexto teatral podendo existir e ser compreendidos independentemente da performance ou encenação no teatro. Da mesma forma, o sistema teatral pode operar sem depender exclusivamente de textos dramáticos, e há casos em que determinados textos podem pertencer simultaneamente aos dois sistemas (teatro e dramaturgia) ou transitar entre eles. Isto é, o texto dramático não é estritamente vinculado à sua representação teatral e pode ter relevância e significado por si só. Portanto, podemos compreender que um texto dramático se refere a

um texto que, encontrando-se regulado «pelo código do sistema semiótico literário», faz parte de uma entidade colectiva que se designa comumente por «literatura». Esta definição significa que a sua actualização num acto comunicativo pode ser concretizada apenas através da sua leitura. Tal como Jiri Veltruski tão claramente expôs num artigo que escreveu sobre as relações entre o texto dramático e o teatro, considero também que «o drama é uma obra de literatura por direito próprio; não requer mais do que a simples leitura para penetrar na consciência do público» (1978:164). Se é verdade que a sua especificidade reside na exibição de marcas textuais que inequivocamente apontam para a representação, isso não significa que esse texto se consubstancie apenas quando sobe ao palco (Bastos, 2002, p. 79).

Bastos (2002), ressalta a natureza intrínseca do texto dramático como uma forma literária completa em si mesma, independente da performance teatral. Isso contraria a ideia equivocada de que o drama só se realiza plenamente quando encenado. A ênfase na leitura como meio suficiente para a compreensão e apreciação do texto dramático destaca sua autonomia e validade como expressão literária. Essa perspectiva amplia a compreensão do drama além do palco, reconhecendo sua riqueza e potencial mesmo na ausência de uma representação

teatral. A ideia expressa por Glória Bastos (2002) é que, é comum usar o texto dramático como uma parte falada de uma apresentação teatral. No entanto, é possível utilizar outros textos de outros modos, como o narrativo ou lírico, contanto que seja adaptado de forma apropriada para se adequar à natureza do texto dramático. Dessa forma, ao mencionarmos o texto teatral, estamos indicando uma forma de comunicação diversificada em que o texto é apenas uma das partes desse processo, e cujas características comunicativas já não se alinham com as da comunicação literária. Nesse contexto, observamos todo um conjunto de sinais organizados (Quadro 3), tanto verbais quanto não verbais. Podemos organizar esses elementos constituintes da seguinte maneira:

Quadro 3. Elementos na Linguagem Teatral

Elementos	Códigos
a) Códigos Verbais	Linguísticos (texto principal e secundário)
	Acústicos (voz, expressão, ritmo, entonação, timbre, etc.)
b) Códigos Não Verbais	Visuais
	Musicais

Fonte: Tabela adaptada do artigo de Glória Bastos (2002), p.80

Ao considerar os elementos na linguagem teatral, que abrangem desde os códigos verbais, como o texto principal e secundário, até os códigos acústicos e não verbais, como expressão, ritmo e elementos visuais e musicais, percebemos a complexidade dessa forma de comunicação plural. Cada componente desse sistema de signos, tanto verbal quanto não verbal, compõem a performance. No contexto do processo de tradução de textos para o teatro, é importante compreender como esses elementos interagem e como a adaptação deve preservar não apenas o conteúdo verbal, mas também os aspectos visuais e sonoros que contribuem para a experiência proporcionada pela linguagem teatral. A tradução, nesse cenário, transcende a simples transposição de palavras, demandando uma cuidadosa consideração de todos os elementos que integram o espetáculo teatral.

O processo de tradução de textos para o teatro, é comparado à uma adaptação, ou seja, quando se traduz um texto para ser encenado no teatro, é

necessário realizar ajustes, modificações e interpretações para garantir que a obra funcione efetivamente no palco. A utilização do termo “adaptação” destaca a natureza flexível desse processo, indicando que não se trata apenas de uma transferência literal do texto original, mas sim de uma adequação criativa para a linguagem teatral. As discrepâncias entre os dois tipos de textos também manifestam-se no momento da recepção, no caso do leitor, ele tem o controle ativo sobre a leitura, podendo escolher o momento, local e ritmo, além de poder retornar ao conteúdo sempre que desejar. Por outro lado, o espectador teatral assume uma posição mais passiva, a ênfase recai sobre a efemeridade do momento da apresentação. A performance teatral é única, ocorrendo em um tempo determinado, sem a chance de pausa ou revisão, a produção de significado ocorre naquele momento que não se repete. A passividade do espectador teatral e a natureza efêmera do momento influenciam a abordagem do tradutor. No primeiro caso, em que se refere ao texto dramático, o tradutor tem a possibilidade de se aproximar mais do contexto original da obra. Essa proximidade pode ser alcançada através de uma tradução mais detalhada e rica em nuances, sendo até mesmo permitido o uso de notas de rodapé para explicar termos ou referências culturais específicas. Já no segundo caso, que se refere ao texto teatral, o tradutor pode optar por uma abordagem que leve em consideração a natureza transitória da peça, priorizando uma tradução que seja mais fluida e acessível ao espectador no contexto da apresentação. Essa distinção ressalta a flexibilidade e as escolhas estratégicas que um tradutor precisa fazer com base na natureza específica do meio em que a obra será apreciada, considerando a resistência à leitura e a efemeridade da apresentação teatral (Pinto, 2008).

Com base na análise apresentada pela autora Sara Ramos Pinto (2008), parece haver uma justificativa sólida para a argumentação de que estamos lidando com dois sistemas distintos. Essa distinção decorre da compreensão de que os textos, e, por consequência, a tradução responsável por inseri-los ou reposicioná-los na cultura de destino, possuem objetivos distintos. Esse diálogo diversificado sugere a necessidade de examinar, neste momento, outros elementos (Quadro 4).

Quadro 4. Outros elementos na linguagem teatral

Outros elementos na Linguagem Teatral	Descrição
---------------------------------------	-----------

Emissores (emissor múltiplo)	Autor, encenador, atores, cenógrafo, caracterizador, guarda-roupa, aderecista, etc.
Mensagem	Texto dramático e sua representação em cena
Códigos	Código linguístico, código visual, código auditivo, código sociocultural, códigos específicos do campo teatral (espaço cênico, jogo dramático, regras de representação de época)
Receptor	Espectadores, público que assiste à apresentação teatral

Fonte: Adaptado do conteúdo do artigo de Glória Bastos, 2002, p.81

Glória Bastos (2002), menciona a complexidade presente na lista de elementos da linguagem teatral, referindo-se à diversidade de sinais e signos que compõem essa sentença. A expressão “uma espessura de signos”, cunhada por Roland Barthes e citada por Bastos, sugere a profundidade e a riqueza de significados envolvidos na teatralidade. Assim dizendo, a autora destaca a possibilidade de explorar o teatro em atividades educacionais como objeto didático, adaptando o nível de aprofundamento dos elementos teatrais e ajustando o enfoque de acordo com a idade dos alunos.

Nesse contexto, é importante ressaltar que a exploração do teatro como ferramenta didática, em atividades educacionais, foi o principal foco desta pesquisa. Essa ideia será abordada com maior profundidade nas seções subsequentes, proporcionando uma compreensão mais detalhada do potencial pedagógico do teatro, com ajustes apropriados no nível de aprofundamento dos elementos teatrais.

3.2.2 A dramatização de textos não teatrais

Texto e dramatização são elementos que estão intimamente ligados na produção de um espetáculo. Nas concepções clássicas do teatro, o ponto de partida é o drama, ou seja, o texto. De acordo com essa perspectiva, o processo teatral tem início com o desenvolvimento do texto dramático. No entanto, de maneira mais específica, a dramatização é descrita como uma prática de escrita que envolve, por um lado, uma transformação modal, ou seja, a adaptação de um texto, seja épico ou poético, para um formato dramático ou para o contexto do palco. Ela representa uma

escolha que, nos dias atuais, reflete uma intenção de não restringir o teatro a um texto dialogado criado exclusivamente para o palco. Essa abordagem visa ampliar as possibilidades dramáticas na contemporaneidade (Zurbach, 2012).

Segundo Zurbach (2012), em “Haverá um texto neste teatro?”, a produção da dramaturgia frequentemente se desenvolve por meio de diversas formas de manipulação de obras não destinadas originalmente ao teatro. Isso resulta em uma categorização de textos que escapa às tradicionais classificações por gêneros e às normas muitas vezes questionadas no passado. Ao lidar com a dramatização, que é, por natureza, uma prática voltada para o espetáculo teatral, somos levados a questionar a natureza do “texto” no teatro. No Brasil, a prática de adaptação é algo bastante comum; embora gere questionamentos frequentes, adaptar obras que não são originalmente dramáticas para o teatro faz parte do cenário cultural não só do Brasil, como podemos entender a partir da afirmação de Hutcheon (2013, p. 22)

é evidente que as adaptações são velhas companheiras: Shakespeare transferiu histórias de sua própria cultura das páginas para o palco, tornando-as assim disponíveis para um público totalmente distinto. Esquilo, Racine, Goethe e da Ponte também recontaram histórias conhecidas em novas formas. As adaptações são tão fundamentais à cultura ocidental que parecem confirmar o insight de Walter Benjamin (1992, p. 90), segundo o qual “contar histórias é sempre a arte de repetir histórias”.

Sobre a recepção desse tipo de obra, há uma compreensão intuitiva da razão pela qual peças ou produções teatrais baseadas em textos adaptados têm desempenho tão bem-sucedido nas bilheteiras, a familiaridade com o material original pode atrair espectadores, criando uma conexão pré-existente que contribui para o sucesso comercial, a obra pode atrair tanto os fãs da obra original quanto novos públicos. Essa fórmula de combinar familiaridade com inovação frequentemente resulta em uma recepção positiva e, conseqüentemente, em êxito nas bilheteiras. Além do mais, “a Literatura apresenta-se como um manancial de histórias prontas a serem transportadas para um novo suporte, adaptadas a uma nova linguagem” (Oliveira, 2012, p.11). Entretanto, em uma época marcada pela celebração da criatividade, tanto no âmbito intelectual quanto econômico e estético, uma obra derivada é frequentemente considerada pela crítica e pela percepção geral como uma expressão artística de menor relevância, subjugada àquela que a originou (Oliveira, 2012). Contudo, é essencial reconhecer que a avaliação de uma obra

derivada não deve ser simplificada apenas pela comparação com sua fonte original. Embora o estigma de “obra menor” muitas vezes recaia sobre adaptações, compreender que essas criações podem contribuir significativamente para a diversidade e dinâmica cultural é importante. A capacidade de reinterpretar e revitalizar histórias preexistentes pode oferecer novas perspectivas, desafiando a visão convencional sobre o valor artístico de uma obra adaptada. Portanto, é necessário um olhar mais atento e uma apreciação mais profunda para compreender a riqueza que as adaptações podem agregar ao panorama cultural e educacional.

No cenário recente, o texto traduzido para o teatro transcende a visão tradicional de ser apenas uma reescrita ou um elemento secundário nos Estudos de Tradução. Sob a perspectiva contemporânea, esse tipo de tradução rejeita o anonimato, sendo atribuída a tradutores que se tornam, por si só, reconhecidos autores ou ensaístas. Em muitos casos, essas traduções são até publicadas como obras independentes. Adaptações também são consideradas componentes relevantes nas relações interculturais, desempenhando um papel-chave na conexão do teatro com diferentes culturas, caracterizando assim a cena atual (Zurbach, 2012).

3.2.3 As camadas da adaptação: rumo à performance

A adaptação de um texto não teatral para o contexto performático é um processo multifacetado que envolve a transposição de narrativas e elementos literários para o palco. Neste cenário complexo, as camadas da adaptação revelam-se como estratégias e escolhas cuidadosamente tecidas para transformar a essência textual em uma experiência viva e dinâmica. Esta etapa explora os intrincados desdobramentos desse processo, destacando as diversas dimensões que permeiam a jornada da palavra escrita para a expressão encenada.

Para Hutcheon (2013), assim como na tradução, a adaptação representa uma espécie de conversão entre diferentes sistemas de comunicação. Quando lidamos com idiomas, por exemplo, ao traduzirmos do inglês para o português, é sabido que esse processo não apenas modifica o sentido literal, mas também afeta nuances, conexões e até mesmo o contexto cultural do material original. No caso das adaptações, a complexidade se intensifica, pois as mudanças frequentemente ocorrem entre diferentes meios de comunicação, gêneros e, por vezes, até idiomas

e, por conseguinte, culturas distintas. A crença de Hutcheon reflete sua convicção sólida de que a adaptação desempenha um papel vital na imaginação humana, transcendendo culturas. Para ela, as pessoas não se contentam apenas em narrar histórias; pelo contrário, constantemente recontam suas narrativas. Essa prática de recontar, segundo a autora, geralmente envolve a adaptação, a habilidade de ajustar as histórias para cativar um novo público. “Quando dizemos que a obra é uma adaptação, anunciamos abertamente sua relação declarada com outra(s) obra(s) (Hutcheon, 2013,p.27)”. A transformação e a influência de uma fonte pré-existente, indicando que a obra em questão não é uma criação totalmente independente, pode despertar o interesse dos espectadores ou leitores, levando-os a explorar as gradações da relação entre a obra adaptada e sua fonte original. Seguindo o raciocínio de Hutcheon (2013), à medida que os receptores estão familiarizados com o texto anterior, têm a oportunidade de perceber uma sensação de continuidade ou conexão entre o texto prévio e o que está sendo experimentado no momento, indicando uma influência contínua do texto anterior sobre a experiência atual. Essa presença pode se manifestar de várias maneiras, como semelhanças temáticas, estilísticas e narrativas.

Nesse contexto, trataremos da compreensão do fenômeno da adaptação por diversas perspectivas que, embora distintas, interagem de maneira complexa para formar uma visão abrangente desse processo. Seguindo o raciocínio da teórica Linda Hutcheon (2013), exploraremos a adaptação sob três prismas diferentes, mas associados. Cada perspectiva oferece uma lente, capturando aspectos específicos do fenômeno, porém, ao mesmo tempo, essas visões convergem para criar um entendimento mais completo da adaptação. Nessa abordagem tripla, desvendaremos as camadas da prática adaptativa que compõem esse emaranhado tecido artístico.

Antes de explorarmos as diversas dimensões da prática é importante acentuar a escolha do termo “adaptação”, tal como menciona Hutcheon (2013) o uso da palavra não é acidental, pois ela é aplicada tanto ao produto final quanto ao processo de adaptação em si. Essa escolha linguística sugere uma conexão intrínseca entre o resultado da adaptação (a obra adaptada) e o ato de adaptação em si (o processo criativo de transformação). A palavra "adaptação" é empregada intencionalmente para abranger e vincular ambas as facetas desse fenômeno

artístico, ressaltando a relação entre o trabalho resultante e o esforço empreendido para sua realização.

Em primeiro lugar, vista como uma entidade ou produto formal, a adaptação é uma transposição anunciada e extensiva de uma ou mais obras em particular. Essa “transcodificação” pode envolver uma mudança de mídia (de um poema para um filme) ou gênero (de um épico para um romance), ou uma mudança de foco e, portanto, de contexto: recontar a mesma história de um ponto de vista diferente, por exemplo, pode criar uma interpretação visivelmente distinta. A transposição também pode significar uma mudança, em termos de ontologia, do real para o ficcional, do relato histórico ou biográfico para uma narrativa ou peça ficcionalizada (Hutcheon, 2013, p.29).

Destacando a complexidade da adaptação ao apresentá-la como uma transformação consciente e abrangente de obras pré-existentes. Esse processo vai além da mera transferência de uma mídia para outra ou de um gênero para outro, pois envolve mudanças contextuais, foco narrativo e até mesmo a transição do real para o fictício. A adaptação não se limita apenas à transposição, mas pode recriar uma história sob diferentes perspectivas, gerando interpretações e significados completamente novos. É um processo criativo que redefine e reimagina narrativas, ampliando suas possibilidades e abrindo espaço para novas análises. Essa versatilidade da adaptação também a torna uma escolha valiosa para o ambiente educacional.

Em segundo lugar, no contexto do processo criativo, a adaptação abrange invariavelmente uma reinterpretação e uma recriação. Dependendo da perspectiva adotada, esse fenômeno pode ser caracterizado como apropriação ou recuperação. No contexto do processo de adaptação, sempre existe alguém disposto a preservar ou recuperar o que foi apropriado anteriormente por um oponente político. Há a ideia de um ciclo contínuo, onde diferentes agentes ou grupos disputam a apropriação de determinadas narrativas, elementos culturais ou ideias. Quando um desses agentes é expulso ou perde influência, há sempre alguém paciente e comprometido em recuperar ou reviver esses elementos, muitas vezes com motivações políticas subjacentes. Essa dinâmica reflete a complexidade e a disputa constante que podem ocorrer no processo de adaptação, onde diferentes interesses e concepções estão envolvidos (Hutcheon, 2013).

A terceira perspectiva da adaptação, no entendimento de Hutcheon (2013), agora focando no seu processo de recepção, é descrita como uma forma de

intertextualidade, o que significa que ela está intrinsecamente conectada a outras obras. A metáfora utilizada é a de um palimpsesto, um manuscrito antigo em que um texto original foi apagado ou raspado para permitir a escrita de um novo texto sobre o mesmo pergaminho. Da mesma forma, as adaptações são percebidas como textos que carregam vestígios e ressoam com outras obras, criando uma camada de significados intertextuais. Ao vivenciar as adaptações, outras obras são lembradas, evocadas pela repetição com as variações presentes na adaptação. Isso destaca a complexidade da relação entre diferentes textos.

Em resumo, a adaptação pode ser descrita do seguinte modo: » Uma transposição declarada de uma ou mais obras reconhecíveis; » Um ato criativo e interpretativo de apropriação/ recuperação; » Um engajamento intertextual extensivo com a obra adaptada. Assim, a adaptação é uma derivação que não é derivativa, uma segunda obra que não é secundária - ela é a sua própria coisa palimpséstica (Hutcheon, 2013, p.30).

3.2.3.1 Compreensão do conceito de “Adaptação”

Há complexidade na definição da “adaptação”, apesar de parecer simples inicialmente, torna-se desafiadora devido à utilização da mesma palavra para descrever tanto o processo quanto o produto. Enquanto é possível fornecer uma definição formal para a adaptação como um produto, abordar o processo criativo e o ato de recepção exige considerar outros fatores. A variedade de perspectivas mencionadas anteriormente é essencial para uma discussão integral e uma definição que aborde as diversas propriedades da adaptação (Hutcheon, 2013).

Pela perspectiva de Patrice Pavis (2008), em “Dicionário de teatro”, o processo de adaptação é como uma espécie de mágica literária, onde uma obra original, como um romance, se transforma em algo totalmente novo, como uma peça teatral. Nesse ato criativo, a essência da história, suas narrativas e fábulas, permanecem presentes, embora às vezes sofram algumas mudanças, por vezes consideráveis. No entanto, a maneira como essa história é contada passa por uma transformação brusca ao migrar para um meio de expressão completamente diferente. Por exemplo, um romance pode ganhar vida no palco, na tela ou na televisão. Durante essa operação de transferência, o texto original se metamorfoseia em diálogos, muitas vezes diferentes do original, e, principalmente, em ações cênicas que exploram todas as modulações da representação teatral, como gestos,

imagens e música. O escritor destaca que o termo "adaptação" é frequentemente empregado como equivalente a tradução ou transposição, tornando difícil demarcar uma fronteira entre as práticas. Nesse contexto, refere-se a uma forma de tradução que ajusta o texto original para se adequar ao novo contexto de recepção, incorporando supressões e adições consideradas essenciais para uma reavaliação coerente. Dessa maneira

Algumas teorias mais recentes da tradução comentam que traduzir envolve uma transação entre textos e línguas e, portanto, "é um ato de comunicação tanto intercultural quanto intertemporal" (BASSNETT, 2002, p. 9). Esse novo sentido de tradução está mais próximo também de definir a adaptação. Em vários casos, por envolver diferentes mídias, as adaptações são recodificações, ou seja, traduções em forma de transposições intersemióticas de um sistema de signos (palavras, por exemplo) para outro (imagens, por exemplo). Isso é tradução, mas num sentido bem específico: como transmutação ou transcodificação, ou seja, como necessariamente uma recodificação num novo conjunto de convenções e signos (Hutcheon, 2013, p.40).

O processo de adaptação também se refere ao trabalho dramaturgico realizado a partir do texto original destinado à encenação teatral. Nesse contexto, diversas estratégias textuais podem ser empregadas, como cortes, reorganização da narrativa, ajustes estilísticos para tornar o texto mais acessível, redução do número de personagens ou cenários, foco dramático em momentos necessários, acréscimos de textos externos, montagem e colagem de elementos diversos, modificação do desfecho e ajustes na trama para adequá-la à visão da encenação. Diferentemente da tradução ou atualização, a adaptação desfruta de considerável liberdade, sem receios de alterar o significado da obra original ou de inverter sua mensagem. Adaptar implica em uma recriação completa do texto, considerando-o como uma matéria maleável. Essa abordagem teatral destacou a relevância do dramaturgo¹⁷ na concepção do espetáculo. Vale ressaltar que não existe uma adaptação perfeita e definitiva das obras do passado. Cada adaptação traz consigo uma interpretação única, moldada pela perspectiva e criatividade dos envolvidos (Pavis, 2008).

Os adaptadores, conforme Hutcheon (2013), narram suas próprias versões das histórias e empregam as mesmas técnicas utilizadas por contadores de histórias ao longo do tempo. Essas técnicas incluem a materialização das ideias através de

¹⁷ Dramaturgo designa atualmente o conselheiro literário e teatral agregado a uma companhia teatral, a um encenador ou responsável pela preparação de um espetáculo (Pavis, 2008, p.117).

escolhas que tornam o objeto transmutado mais simples e ao mesmo tempo expandido, por meio da criação de analogias dessa forma expressando críticas ou até mesmo admiração. No entanto, é importante destacar que as histórias que contam são retiradas de outros lugares e não são totalmente inventadas. Semelhante às paródias, as adaptações possuem uma relação clara e definitiva com textos anteriores, frequentemente referidos como "fontes". A diferença em relação às paródias é que as adaptações geralmente declaram claramente essa conexão. Sob a ótica da autora, a dualidade de definição da adaptação

como processo e produto, por ser restrita, aproxima-se mais do uso comum da palavra e é abrangente o suficiente para permitir que [...] aborde não somente filmes e peças de teatro, mas também arranjos musicais e covers de canções, revisitações de obras passadas no campo das artes visuais e histórias recontadas em versões de quadrinhos, poemas musicalizados e refilmagens, além de jogos de videogame e arte interativa (Hutcheon, 2013, p.31).

Na perspectiva deste trabalho, a atenção está concentrada na jornada da adaptação do texto pertencente ao gênero literário *nonsense*, “Aventuras de Alice no país das maravilhas & através do espelho de Lewis Carrol”, para o contexto teatral. O gênero literário *nonsense* refere-se a obras que são desprovidas de sentido convencional, muitas vezes caracterizadas por um absurdo deliberado e pela quebra das normas tradicionais da narrativa, resultando em humor peculiar e surrealismo (Agostinho, 2019). A compreensão do conceito de “Adaptação” neste cenário específico, implica na complexa tarefa de recriar a essência lúdica e surreal do *nonsense* por meio dos recursos cênicos. Essa abordagem busca desvendar como as peculiaridades desse gênero literário, repleto de absurdos e jogos linguísticos, podem ser transferidas e transmutadas para a linguagem teatral, explorando assim as possibilidades expressivas e interpretativas do processo adaptativo.

3.2.3.2 Constituição do conteúdo transferido e transmutado

Analisando os intrincados processos envolvidos na transferência de elementos de uma obra para outra, fica claro que essa transposição não se limita a uma mera reprodução, mas sim a uma transformação significativa. Ao abordar a constituição desse conteúdo transmutado, neste momento, serão observadas as complexidades que permeiam a recriação artística e literária, buscando compreender como as obras

adaptadas se desvinculam de suas origens para se tornarem entidades únicas, capazes de refletir novas perspectivas e expressões. Porém, do que é precisamente formado esse objeto trasladado e metamorfoseado?

De acordo com a análise de Hutcheon (2013), partimos do pressuposto de que a história é o elemento central, o cerne do que é transferido para outras formas de mídia e gêneros. Cada mídia aborda a história por meio de diferentes conceitos formais e, possivelmente, por meio de diferentes formas de envolvimento, seja através da narração, da representação visual ou da interatividade. Em termos gerais, a adaptação procura encontrar “conexões” em variados esquemas de símbolos para os múltiplos componentes que compõem a narrativa, como “temas, eventos, mundo, personagens, motivações, pontos de vista, consequências, contextos, símbolos, imagens, e assim por diante” (Hutcheon, 2013,p.32).

Os temas, muitas vezes, destacam-se como elementos da narrativa facilmente reconhecíveis como passíveis de adaptação, seja entre diferentes formas de mídia ou mesmo entre gêneros e contextos distintos. Eles constituem a essência da história e, por sua natureza, mostram-se maleáveis e propensos a ajustes para se adequarem a diferentes expressões artísticas ou contextos narrativos. Hutcheon (2013) ressalta que em manuais contemporâneos destinados a adaptadores, destaca-se a significativa importância dos temas, especialmente em obras como peças teatrais. Assim como

Os personagens, é claro, também podem ser transportados de um texto a outro, e, a rigor, conforme alega Murray Smith, são cruciais aos efeitos retóricos e estéticos de textos narrativos e performativos, pois engajam a imaginação dos receptores através do que ele chama de reconhecimento, alinhamento e aliança (SMITH, 1995, p. 4-6). O teatro e o romance são geralmente considerados as formas nas quais o homem é o assunto central. O desenvolvimento psicológico (e, assim, a empatia do receptor) é parte do círculo narrativo e dramático quando os personagens são o foco das adaptações (Hutcheon, 2013, p.33-34).

Em outros termos, no teatro frequentemente, a experiência humana é o ponto focal, o ser humano é o tema, a evolução emocional e psicológica dos personagens assume uma posição de destaque na construção da trama narrativa e dramática. Este aspecto não apenas contribui para a conexão emocional do público, mas também se revela como um elemento indispensável no ciclo de adaptações,

especialmente quando os personagens assumem papel principal na trama. Segundo a perspectiva de Hutcheon (2013, p. 34)

As unidades separadas da história (ou da fábula) também podem ser transmiadas - bem como resumidas em versões condensadas ou traduzidas para outros idiomas (HAMON, 1977, p. 264). Porém, elas podem perfeitamente mudar - radicalmente, em sua grande maioria - durante o processo de adaptação, e não apenas no ordenamento do enredo, embora esse seja o caso mais óbvio. O ritmo pode ser transformado, o tempo comprimido ou expandido. Mudanças na focalização ou no ponto de vista da história adaptada podem conduzir a diferenças significativas.

Assim sendo, a trama de uma história é como um quebra-cabeça formado por várias peças distintas. Essas peças, que representam eventos ou elementos da história, podem ser compartilhadas, resumidas ou até traduzidas para outros idiomas, como se fossem fragmentos que viajam para outros lugares. Entretanto, ao passarem pelo processo de adaptação, essas peças podem sofrer mudanças notáveis, não apenas na sequência dos eventos, que seria a alteração mais evidente. O ritmo da narrativa pode ser modificado, o tempo pode ser comprimido ou expandido, e até mesmo a perspectiva pela qual vemos a história pode ser totalmente transformada, gerando diferenças expressivas. É como se as peças do quebra-cabeça fossem rearranjadas de uma forma única, dando uma nova configuração à trama original. Em algumas situações, “é o ponto de partida ou a conclusão que podem ser totalmente transfigurados na adaptação (Hutcheon, 2013, p.34)”. Em uma representação mental, o início e o final de uma história são como as portas de entrada e saída de um mundo fictício. Em algumas adaptações, essas "portas" podem passar por uma transformação completa. O ponto inicial da narrativa, que serve como a porta de entrada para os acontecimentos, pode ser recriado de maneira totalmente diferente, apresentando uma abordagem única para dar as boas-vindas ao público. Da mesma forma, a conclusão, que representa a saída desse universo imaginário, pode ser transfigurada, surpreendendo os espectadores com um desfecho inesperado. Assim, tanto o início quanto o fim da história podem ser reinventados durante o processo de adaptação, oferecendo uma outra experiência aos apreciadores da trama original. “Isso acontece porque cada forma envolve um modo de engajamento distinto por parte do público e do adaptador [...] uma história mostrada não é o mesmo que uma história contada” (Hutcheon, 2013, p.35).

3.2.3.3 *Texto fonte e texto adaptado: considerações sobre a fidelidade*

As adaptações são relacionadas, muitas vezes, a traduções. Tendo isso em vista, quando um enunciado é traduzido de uma língua para outra fica improvável manter todas as palavras exatamente como na língua de origem, contudo o significado geral do discurso ainda é mantido. Sendo assim, no processo de adaptação de um texto não teatral para o teatro, o mesmo se aplica. É impossível replicar tudo de maneira idêntica ao original. No entanto, muitas vezes, a tendência é adotar abordagens mais centradas nas regras e no respeito ao texto original, tornando essa relação ainda mais intrigante. Consoante a visão de Hutcheon (2013), a transferência de uma obra para um outro veículo, ou mesmo dentro do mesmo, sempre acarretará uma reestruturação. Esse procedimento inevitavelmente envolverá elementos que serão perdidos e outros que serão adquiridos. Apesar de parecer óbvio, é importante ter em mente que, na maioria das visões tradicionais sobre tradução, o texto original é visto como detentor de autoridade inquestionável e importância central. A linguagem utilizada muitas vezes se baseia nos princípios de fidelidade e equivalência (Hutcheon, 2013). Ainda assim

adaptação é repetição, porém repetição sem replicação. E há claramente várias intenções possíveis por trás do ato de adaptar: o desejo de consumir e apagar a lembrança do texto adaptado, ou de questioná-lo, é um motivo tão comum quanto a vontade de prestar homenagem, copiando-o (Hutcheon, 2013, p.28).

Ou seja, a autora destaca a dualidade intrigante da adaptação como uma forma de repetição, porém essa repetição não é uma simples imitação. Por trás do ato de adaptar existem diversos propósitos. É possível perceber que a prática de adaptação vai além do simples ato de consumir ou eliminar a lembrança do texto original; existe ainda a possibilidade de um interesse em desafiar o texto que está sendo adaptado. A escritora destaca que a inclinação para prestar homenagem e reproduzir o texto original é tão comum quanto a intenção de confrontá-lo. Essa análise diversificada da adaptação evidencia a complexidade inerente a esse processo criativo, onde diversas motivações convivem e colaboram para enriquecer a prática.

A dualidade inerente à adaptação não implica necessariamente que a similaridade e a fidelidade ao texto original devam ser os principais critérios de avaliação ou o ponto medular da análise. Por um longo período, a investigação nos estudos de adaptação foi amplamente influenciada pela “crítica da fidelidade”, um enfoque que predominava, especialmente ao abordar obras consideradas canônicas. Naturalmente, os adaptadores têm uma variedade de motivos para escolher uma história específica e reformatá-la para uma mídia ou gênero determinado. E esse é, sem dúvida, um dos motivos pelos quais a abordagem que enfatiza a fidelidade não é apropriada para refletir o procedimento de adaptação. Seja qual for a motivação, para o adaptador (Hutcheon, 2013), “é um ato de apropriação ou recuperação, e isso sempre envolve um processo duplo de interpretação e criação de algo novo (Hutcheon, 2013, p.44)”. Essa ideia está conectada a uma tradição profundamente enraizada na percepção e apreciação da arte ao longo da história.

Segundo a perspectiva de Hutcheon (2013), há algo intrinsecamente atrativo nas adaptações enquanto adaptações. A escritora justifica que parte desse encanto surge “da repetição com variação”, combinando a sensação confortável do conhecido com a atração pela surpresa do ainda desconhecido. Em suma, a experiência de uma adaptação é um equilíbrio entre o familiar e o novo, onde a familiaridade proporciona conforto e a novidade traz o elemento de surpresa e risco. “Para o leitor, espectador ou ouvinte, a adaptação como adaptação é inevitavelmente um tipo de intertextualidade se o receptor estiver familiarizado com o texto adaptado. É um processo dialógico contínuo” (Hutcheon, 2013, p.45).

A perspectiva negativa em relação à adaptação muitas vezes surge da frustração das expectativas, seja por parte dos fãs que anseiam por uma fidelidade absoluta ao texto original que tanto estimam, ou por parte de educadores de literatura que veem na proximidade com o texto uma ferramenta essencial para o ensino, aliada a algum valor de entretenimento. A demanda por fidelidade pode, em última instância, refletir a resistência a aceitar a natureza intrinsecamente criativa da adaptação. Ao compreender que o processo adaptativo envolve uma interpretação ativa e a criação de algo novo, é possível transcender essa visão negativa e apreciar a adaptação como uma expressão artística única, capaz de oferecer novas perspectivas e experiências, mesmo quando desafia as expectativas pré-existentes. Portanto, ao invés de enxergar a adaptação como uma ameaça à fidelidade,

podemos reconhecê-la como uma forma rica de interação criativa com narrativas conhecidas (Hutcheon, 2013).

No âmbito cultural, o ato de copiar está intrinsecamente vinculado à mudança, seja de forma deliberada ou não, como ressalta Hutcheon (2013). Todavia, a experiência de uma adaptação demanda um reconhecimento da história subjacente. Ainda que a adaptação envolva transformações ao transitar entre diferentes mídias e contextos, a preservação de certa fidelidade é essencial para assegurar a continuidade da narrativa reconhecível. Portanto, paradoxalmente, é a fidelidade ao copiar que possibilita o reconhecimento da história, destacando a necessidade de equilibrar a inovação criativa com a preservação dos elementos que caracterizam a trama original. Essa interação entre cópia e mudança revela-se fundamental para a compreensão e apreciação das adaptações como formas dinâmicas de expressão cultural e artística.

3.2.4 O processo adaptativo

A natureza formal da adaptação não a limita¹⁸, pelo contrário, adaptação é um processo de envolvimento de elementos sistematizados que evoluem; ocasionalmente “também é um processo coletivo” (Hutcheon, 2013, p.118). Pois, quando é feito um movimento em direção ao campo performativo, caminha-se para além de um modelo de criação individual. Essa transição, frequentemente traz consigo diversos desafios.

Aqui será explanado de forma concisa o processo criativo do adaptador e o seu papel no contexto da performance teatral. Como artista e mediador, ele assume a responsabilidade de transpor uma obra de uma mídia para outra, elevando-a ao palco e transformando-a em uma experiência viva, coletiva, dentro dessa coletividade, há diversos adaptadores, “esses vários adaptadores, entretanto, situam-se a diferentes distâncias do texto adaptado (Hutcheon, 2013, p. 122).

O ato da adaptação pode ser interpretado como um processo de apropriação, uma forma de apossar-se da narrativa de outrem. Nesse processo, a história é

¹⁸ Isso significa que, quando se trata de adaptação, não há restrições estritas ou barreiras impostas pela sua estrutura ou natureza formal. Em outras palavras, o processo de adaptação não é rigidamente definido ou confinado por regras específicas que o impeçam de se transformar de maneiras diversas. Pelo contrário, a adaptação tem a flexibilidade de se moldar e ajustar de acordo com as necessidades e criatividade do adaptador, permitindo uma abordagem mais aberta e maleável na recriação de uma obra para outro meio ou contexto.

filtrada pela sensibilidade, interesses e talento do adaptador, resultando em uma visão pessoal em relação à obra original (Hutcheon, 2013). “Portanto, os adaptadores são primeiramente intérpretes, depois criadores (Hutcheon, 2013, p.43)”. Obviamente a decisão do adaptador quanto à forma ou meio de expressão que ele escolhe para realizar a adaptação terá um impacto significativo na forma como a história será apresentada e como o público a perceberá. Cada mídia implicará em abordagens distintas para transmitir a narrativa. Hutcheon reflete acerca da analogia de Gombrich (1961), “se um artista está diante de uma paisagem com um lápis na mão, ele “buscará os aspectos que podem ser representados por linhas”; se é um pincel que tem em mãos, a visão do artista dessa mesma paisagem será em termos de grupos, e não linhas (Hutcheon, 2013, p.43).” Assim dizendo, os recursos artísticos disponíveis também induzem a percepção do artista em relação aos elementos da história que passará pela transmutação. Como apresentado pela autora, principalmente quando se trata de obras extensas, fica subentendido que a tarefa do adaptador é a de realizar cortes e simplificações. Segundo ela, essa prática é com frequência chamada de arte cirúrgica, a metáfora frisa a habilidade do adaptador em realizar intervenções precisas e estratégicas, a fim de condensar a narrativa de maneira apropriada. Ainda assim, nem todas as adaptações se limitam a cortes ou modificações, muitas vezes é preciso esclarecer ao público pontos relacionados ao enredo ou ao tema, visto que o tempo disponível para o espectador absorver informações é limitado em comparação com o tempo e o ritmo da leitura.

Mas a transposição criativa da história de uma obra adaptada [...] está sujeita não apenas às necessidades de gênero e mídia, [...] mas também ao temperamento e talento do adaptador, além de seus próprios intertextos particulares que filtram os materiais adaptados (Hutcheon, 2013, p.123).

Por outro lado, “a conhecida mudança do contar para o mostrar” (Hutcheon, 2013, p. 64), e principalmente, transformar uma obra extensa, intrincada em qualquer tipo de apresentação é frequentemente considerado um desafio estressante. Abordar esse tipo de transição é como desbravar terras desconhecidas. Um desafio que demanda não apenas habilidade técnica, mas também uma compreensão profunda da essência da obra original que envolverá questões como o que pode ser suprimido sem retirar a essência do objeto de escolha, o que precisa ser mantido, o que será acrescentado e fará ligações com o texto fonte, com outras

obras e com a biblioteca vivida do público. A busca por traduzir sutilezas, detalhes e emoções para o cenário do ao vivo pode ser, como disse Hutcheon (2013), uma jornada aflitiva, onde cada escolha artística é categórica. Apesar disso, é nesse desafio que muitos artistas¹⁹ encontram a oportunidade de dar vida, de forma subjetiva e ao mesmo tempo atraente para o outro, a chance do público experimentar a riqueza intrínseca da narrativa, mergulhando nas minúcias da expressão artística. Nesse delicado equilíbrio entre subjetividade e a capacidade de envolver, cada obra transforma-se em uma porta aberta para o espectador explorar, sentir e interpretar, proporcionando uma experiência pessoal diante da criação do artista. É uma dança delicada entre a fidelidade à obra original e a liberdade criativa necessária para se destacar no palco, onde cada passo é uma tentativa de capturar a essência e encanto da narrativa. O resultado, quando bem-sucedido, transcende a barreira entre o texto escrito e a performance, criando uma conexão vívida e memorável com o público. Entretanto,

Quando trabalhamos na direção oposta – isto é, do modo contar para o mostrar, especialmente do meio impresso para o performativo –, um problema de definição surge em potencial. Num sentido bastante concreto, qualquer produção de uma peça impressa poderia ser a princípio considerada, em sua performance, uma adaptação. O texto de uma peça nem sempre fala ao ator sobre questões como gestos, expressões e tons de voz utilizados para converter as palavras da página numa performance convincente (MILLER, 1986, p. 48); o diretor e os atores são os responsáveis por efetivar o texto, por interpretá-lo e recriá-lo, de certo modo, pois, adaptando-o para o palco (Hutcheon, 2013, p.68).

Por assim dizer, quando nos aventuramos no caminho inverso, ou seja, da narração para a representação, nos deparamos com um desafio específico. Em termos mais simples, quando tentamos transformar um texto de uma peça escrita em uma performance, surge um potencial problema de definição. Em um sentido prático, qualquer produção inicial de uma obra impressa pode ser inicialmente

¹⁹ Nesse contexto, é indispensável compreender que o artista, como enfatizado por Boal (1975), transcende as limitações tradicionais e pode emergir de qualquer pessoa. A capacidade de transformar uma obra literária complexa em uma experiência performática não está restrita a um grupo seleto de indivíduos talentosos, mas é acessível a qualquer pessoa movida pela paixão e criatividade. A democratização da arte, defendida por Boal, destaca que todos têm a capacidade de se tornar agentes ativos na criação cultural. Assim, a expressão artística deixa de ser exclusividade de poucos e se torna uma linguagem universal que pode ser explorada e moldada por qualquer pessoa disposta a experimentar, questionar e se envolver com a complexidade do processo. Nesse cenário, a diversidade de perspectivas e experiências enriquece a cena artística, reforçando a ideia de que, verdadeiramente, qualquer pessoa tem o potencial de produzir arte.

considerada uma adaptação quando levada ao palco. Afinal, o texto de uma peça não oferece, de maneira direta, todas as orientações necessárias para o ator, como gestos, expressões faciais e variações de tom de voz, para converter as palavras da página em uma performance envolvente. Aqui, o diretor e os atores desempenham papéis decisivos, sendo responsáveis por dar vida ao texto, interpretando-o e recriando-o de alguma forma para o palco. Eles levam adiante o desafio de adaptar a narrativa para o contexto performático, através de suas interpretações e escolhas criativas. E nesse momento, a adaptação é um processo do coletivo.

Quanto à questão de saber se os atores podem ser considerados adaptadores, a dificuldade é a mesma. Como nas obras encenadas, os atores são aqueles que incorporam e dão existência material à adaptação. Embora devam claramente seguir o roteiro, alguns atores admitem buscar inspiração e experiência no texto adaptado, especialmente quando os personagens que devem interpretar são velhos conhecidos da literatura. Mas isso faz deles adaptadores conscientes? É bem verdade que, em entrevistas, alguns romancistas descrevem sua surpresa ao ver os atores - através de gestos, tom de voz ou expressão facial - interpretarem seus personagens de um modo totalmente imprevisto (ver CUNNINGHAM, 2003, p. 1): os atores podem trazer “sua interpretação individual aos personagens, conferindo-lhes olhares e gestos que vêm de sua própria imaginação” (ONDAATJE, 1997, p. ix). Porém, num sentido mais literal, o que os atores de fato adaptam, pois, é o roteiro (STAM, 2005b, p. 22) (p.117:) (Hutcheon, 2013, p.120).

Transitando do contar para o mostrar, a expressão performática, de acordo com Hutcheon (2013), exige a dramatização intensificada da “descrição e da narração” presentes no texto. Ademais, é necessário transcodificar os pensamentos dos personagens em fala, ações, sons e imagens visuais, tornando os confrontos ideológicos perceptíveis. Durante o processo, de maneira decisiva ocorre uma “re-enfatização e refocalização de temas, personagens e enredo”, conforme argumentado por Hutcheon (2013, p. 69). Em síntese, a autora destaca a necessidade de transformar a narrativa em uma experiência viva no palco, onde as palavras ganham vida por meio de movimento, som e imagens, e onde a ênfase se desloca para garantir uma ressonância impactante no público.

Quando os estudiosos discutem sobre a transformação do texto impresso para as formas de expressão ao vivo, eles costumam destacar principalmente o aspecto visual, concentrando-se na mudança da imaginação para a experiência visual concreta. No entanto, é relevante reconhecer que o aspecto auditivo

desempenha um papel tão necessário quanto o visual nesse processo de transição (Hutcheon, 2013). Para Hutcheon (2013), a passagem de um romance ou conto para o palco do teatro, onde a palavra é falada, é adentrar um terreno que vai além do verbal, pois a transformação abraça também o visual. Aqui, não é só a voz que importa, mas, assim como na dança, a aparência também se torna uma expectativa elementar. O mundo imaginado está sendo deixado, em parte, de lado para adentrar o diretamente percebido. No entanto, o palco traz consigo obstáculos físicos que limitam a expressão e a caracterização.

De maneira mais simples e humana, quando uma história é levada para o palco, seja por meio de teatro, dança ou outras formas de expressão ao vivo, há uma percepção de que algo se perde no processo. Esse “algo” refere-se à motivação interna dos personagens, aquilo que os impulsiona e dá profundidade às suas ações e emoções. À medida que a narrativa sai do mundo interno da imaginação para ser externamente representada, essa conexão interna dos personagens pode se enfraquecer. A autora sugere que essa perda é algo inerente à natureza das mídias performativas. Contudo, ela destaca que, quando estamos lidando com o palco teatral, as restrições físicas do próprio ambiente podem acentuar essa perda. Ou seja, as limitações práticas do palco, como espaço, cenário e recursos, podem intensificar o desafio de manter viva a motivação interna dos personagens durante a representação externa.

3.2.4.1 O contexto da adaptação e a recepção da obra

A adaptação de uma obra transcende o âmbito da fidelidade textual, estendendo-se para um diálogo dinâmico entre criadores, intérpretes e espectadores. Nesta subseção, buscamos compreender como a transfiguração do objeto é percebida e absorvida pelo público além de explorar a interconexão entre o contexto histórico, cultural e artístico que envolve o processo adaptativo, analisando de que maneira a obra é recepcionada, interpretada e incorporada pelo público.

Como Hutcheon (2013) aponta, mesmo na ausência de alterações temporais ou mudanças no contexto nacional e cultural, é evidente que o tempo desempenha um papel significativo na maneira como uma narrativa é percebida. A autora destaca que não é necessário um longo intervalo de tempo para que o contexto influencie tanto o que é enfatizado quanto a forma como uma história pode ser

reinterpretada. Tanto a adaptação quanto a obra original, segundo a perspectiva de Hutcheon, estão intrinsecamente vinculadas a um contexto específico – um momento e um local, uma sociedade e uma cultura; elas não existem em um vácuo isolado. Essas mudanças ressaltam a natureza incisiva da relação entre a obra e seu público, sublinhando como a passagem do tempo pode moldar a compreensão e a apreciação de uma narrativa.

A autora defende que a adaptação como um produto, segue uma estrutura formal caracterizada por repetição com variações. Isso indica não apenas a necessidade, mas também a inevitabilidade de mudanças, existirão diversas razões possíveis para a ocorrência dessas transformações ao longo do processo de adaptação. Esses motivos podem originar-se das exigências da forma, das inclinações do indivíduo que conduz a adaptação, das expectativas particulares da audiência e, também dos ambientes nos quais a obra foi criada e apresentada.

Esse contexto é vasto e variado; ele inclui, por exemplo, considerações materiais. [...] A materialidade envolvida na mídia e no modo de engajamento da adaptação - o tipo de impressão do livro, o tamanho da tela da televisão, a plataforma na qual um jogo é jogado - é parte do contexto de recepção e, muitas vezes, também do contexto de criação (Hutcheon, 2013, p.192-193).

Ao mencionar a materialidade, Hutcheon (2013) enfatiza a influência dos elementos tangíveis no processo adaptativo. Esses aspectos não apenas moldam a experiência de recepção da obra, mas também interferem no processo de criação. A análise da materialidade na mídia e no modo de engajamento revela a interconexão entre a forma física do meio e a maneira como a adaptação é interpretada e elaborada. O que a autora chama de contexto engloba fatores de exposição e receptividade, como a quantidade e o formato da "publicidade" destinada ao processo.

No caso de uma adaptação, vale ressaltar que o ambiente em que é assimilada é tão importante quanto o lugar onde foi originalmente elaborada (Hutcheon, 2013). Para a autora, “há um tipo de diálogo entre a sociedade na qual as obras – o texto adaptado e a adaptação – são produzidas e aquela na qual elas são recebidas, e ambas estão em diálogo com as próprias obras” (Hutcheon, 2013, p.201). Ao longo do tempo, as interpretações também sofrem alterações contínuas, influenciadas pelas transformações que sempre ocorrem, porém há situações onde

muitas vezes não existiu o acesso a informações prévias, como detalhes específicos de um momento histórico que podem ser elementares para a compreensão de algumas questões (Hutcheon, 2013). Logo, segundo a escritora, o criador da adaptação opera em um cenário específico, no entanto, o significado que ele atribui à obra, dentro de suas próprias perspectivas, pode evoluir ao longo do tempo.

Nesse contexto, quando a acadêmica Linda Hutcheon fala sobre a intertextualidade “palimpsestosa” para o público, ela destaca que as adaptações são como camadas sobrepostas de significados e estão diretamente conectadas a outras obras que são facilmente reconhecíveis, e essa ligação faz parte de sua identidade formal, assim como do que se pode chamar de sua identidade interpretativa. Essa conexão ajuda a controlar as “interferências de fundo”²⁰ dos diversos paralelos intertextuais que o público pode perceber, não apenas por obras específicas, mas também por meio de convenções artísticas e sociais semelhantes. De maneira geral, o envolvimento com essas outras obras nas adaptações é profundo, não se limitando a uma simples referência passageira. Isso sugere que as adaptações se entrelaçam de maneira complexa com diversas influências.

A complexidade do engajamento com outras obras nas adaptações, conforme expresso anteriormente, está intrinsecamente ligada à maneira como os indivíduos percebem e vivenciam a adaptação como um todo. “Se não sabemos que o nosso objeto é de fato uma adaptação, ou se não estamos familiarizados com a obra específica que é adaptada, simplesmente vivenciamos a adaptação como vivenciaríamos uma obra qualquer” (Hutcheon, 2013, p.166). Para verdadeiramente experimentar uma obra adaptada, como salientado pela autora, é essencial reconhecê-la como uma adaptação e ter familiaridade com o texto original. Esse reconhecimento não é apenas uma referência efêmera, mas sim um processo contínuo de oscilação entre a obra adaptada e as lembranças do texto original em nossas memórias. A intertextualidade, que se prolonga de maneira extensiva nas adaptações, não é apenas um adorno superficial, mas um componente essencial

²⁰Na obra de Hutcheon (2013), é usado o termo “ruído de fundo”. No contexto da intertextualidade e adaptações, o termo “ruído de fundo” refere-se às influências, referências ou paralelos intertextuais que estão presentes de forma sutil ou subentendida. É como o conjunto de elementos ou contextos adicionais que podem ser percebidos pelo público, mas que não são o foco principal da adaptação. Esses elementos podem incluir convenções artísticas, aspectos culturais ou referências a outras obras que não são explicitamente citadas, mas que contribuem para a complexidade e profundidade da experiência interpretativa. Controlar o “ruído de fundo” implica gerenciar conscientemente essas influências para manter a coerência e a clareza na mensagem da adaptação, permitindo que o público conecte-se de maneira mais significativa com a obra.

que enriquece a apreciação e compreensão da narrativa. Dessa forma, o envolvimento profundo com outras obras dentro das adaptações transcende a mera alusão breve, porque conecta as experiências, ampliando o significado e a complexidade da narrativa adaptada. “Como membros do público, necessitamos de memória para experienciar tanto a diferença quanto a semelhança” (Hutcheon, 2013, p.47).

Ao compreender o texto original, o público é “conhecedor”²¹ da fonte que está sendo adaptada, e é precisamente essa capacidade de recordar e evocar essas informações que possibilita a apreciação consciente das distinções e similaridades entre a obra original e sua adaptação. A fusão entre o conhecimento prévio do texto original e a necessidade de memória durante a experiência adaptativa destaca a natureza interativa do engajamento do público com obras que transcendem suas formas originais. Na prática, os interlocutores, de certa forma, complementam os vazios presentes na performance, adicionando significados com base em suas experiências de leitura e de vida. É como se trouxessem consigo uma bagagem rica de vivências para preencher os espaços que a performance deixa em aberto.

Os adaptadores contam com essa habilidade de preencher lacunas quando passam da expansão discursiva do modo contar para as limitações de tempo performativo e espaço do mostrar. Por vezes, contam demais com isso, e a adaptação resultante não faz sentido algum sem referência ao texto adaptado, sem seu conhecimento prévio. Para que uma adaptação seja bem-sucedida em si mesma, ela deve satisfazer tanto o público conhecedor quanto o desconhecedor (Hutcheon, 2013, p.166).

Portanto, a eficácia de uma adaptação repousa na habilidade de atender tanto aos espectadores familiarizados quanto aos que estão menos familiarizados com a obra original. Como destacado anteriormente, caso conheçam a(s) obra(s) em questão, tornam-se um público conhecedor, e carregam as expectativas do que a teoria hermenêutica denomina “horizonte de expectativa” relacionado ao texto adaptado. No entanto, nota-se que a percepção da obra adaptada frequentemente se transforma, manifestando uma perspectiva diferente conforme é contrastada com

²¹ Nas palavras da autora: “Prefiro aqui utilizar o termo “conhecedor”, em vez de palavras que mais comumente descrevem o culto ou o competente [...] . O termo “conhecedor” sugere esperteza e inteligência cotidiana, bem como entendimento, e evita algumas das associações elitistas dos outros termos em favor de um tipo de compreensão mais democrática da duplicidade enriquecedora e palimpséstica da adaptação” (Hutcheon, 2013, p.166).

o resultado do esforço de criação e interpretação de quem a adapta. Nesse sentido, a adaptação não apenas busca atender às expectativas iniciais do público conhecedor, mas também desafia e molda essas expectativas ao longo do processo, proporcionando uma experiência dinâmica e satisfatória para ambos os públicos (Hutcheon, 2013).

De acordo com os conceitos de Hutcheon (2013), quando o texto fonte se trata de cânones, e o público não tem um conhecimento direto da obra original que está sendo adaptada, ele normalmente recorre a uma memória cultural. Isso indica que, de alguma forma, existe na cultura geral informações que ajudam a compreensão e o reconhecimento da obra. De qualquer modo, quando há envolvimento com a adaptação, é comum que essa obra seja vista através das lentes da obra original, pois como já citado, existem vestígios da primeira obra enquanto incorporam novas interpretações e elementos. Essa perspectiva destaca a complexidade da relação entre a obra adaptada e sua fonte, mesmo quando nossa exposição à obra original é mediada pela cultura e pela memória coletiva. Contudo, segundo o entendimento de Hutcheon (2013, p.172), “o público precisa aprender – isto é, precisa ser ensinado – a ser conhecedor.” Porém, “logicamente, todas essas complicações em torno da possível recepção significam que os adaptadores devem satisfazer as expectativas e demandas tanto do público conhecedor quanto do desconhecedor” (*Ibid*, p.175).

Conhecedores ou não, a vivência das adaptações entre diferentes meios de comunicação difere da experiência dentro de um único meio. Contudo, para o público conhecedor, a adaptação como tal envolve um processo interpretativo duplicado, um vai e vem conceitual entre a obra que já conhecem e aquela que estão atualmente experimentando. E, para aumentar a complexidade, o contexto em que vivenciam a adaptação – cultural, social e histórico – emerge como elemento significativo na atribuição de significado e importância a essa forma ampla e rica em camadas (Hutcheon, 2013). Em última análise, esses fatores convergem para moldar a compreensão e apreciação desse fenômeno em constante evolução.

3.3 Perspectiva no contexto educacional

No contexto educacional contemporâneo, o teatro e todo o universo que envolve a prática surgem como ferramentas poderosas na promoção de uma

aprendizagem envolvente e inclusiva, pois sua natureza lúdica e imersiva cativa os alunos, tornando a aprendizagem mais envolvente e acessível a uma ampla gama de habilidades e estilos de aprendizagem. A integração de manifestações artísticas no ambiente educacional oferece não apenas uma prática criativa para a assimilação de conhecimentos, mas também abre portas para a compreensão de conceitos importantes presentes no âmbito escolar. Esta subseção explora as diversas perspectivas que o teatro, o texto dramático, o texto dramatizado e a linguagem teatral podem oferecer no contexto educacional, destacando como essas expressões artísticas viabilizam um terreno fértil para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. Ao mergulhar nas potencialidades educacionais do teatro, buscamos compreender como essa forma de expressão artística pode transcender as barreiras tradicionais do ensino, estimulando a criatividade, a empatia e o pensamento crítico entre os aprendizes.

Para Ferreira e Falkembach (2012), a escola é lugar propício para a prática do teatro. Desde o período colonial brasileiro, quando os jesuítas catequizavam e educavam os povos indígenas, até as abordagens contemporâneas do teatro na pedagogia, que enfatizam os jogos e processos criativos, a linguagem teatral tem sido presença constante no dia a dia das escolas brasileiras. A maioria das crianças do Brasil tem seu primeiro contato com o teatro na escola, seja através da prática do teatro ou da apreciação de espetáculos. O teatro é um jogo que envolve troca entre pessoas, tanto entre os espectadores e atores quanto entre os próprios atores que jogam, interpretam e brincam em cena, de maneira similar às crianças em seus momentos de brincadeira. O espaço teatral é construído por meio das ações dos atores-jogadores, e essa mesma construção não tem espaço definido para ser construído, pois pode ocorrer em diversos espaços, como uma praça, um palco improvisado, o pátio da escola, a sala de aula, esses lugares são transformados em um espaço de jogo e criação, onde as pessoas podem integrar imaginação, corpo e ação na construção de novos saberes e habilidades expressivas.

Somar a tudo isso a reflexão e a discussão a respeito do homem e da realidade que o cerca não anula, diminui ou descaracteriza a arte teatral. Ao contrário, enriquece-a. O teatro mostra uma fatia da realidade ou do sonho. Às vezes ácido, às vezes doce. Faz pensar, rir e chorar. Reflete, recria, revive o exercício da Vida. Assim, espaço ator-autor-espectador formam a química perfeita para um ritual ou cerimônia mágica capaz de nos levar à fantasia ou à realidade. Ator e

espectador tornam-se cúmplices na busca da ilusão ou do conhecimento crítico da realidade (Cavaliere, 1997, p.6-7).

Essa interação dinâmica entre espaço, ator-autor e espectador, destaca a sinergia que cria uma experiência envolvente, única. A combinação harmoniosa desses elementos, como apontado por Cavaliere(1997), culmina em uma cerimônia capaz de levar os envolvidos a um mundo de encantamento ou a uma análise perspicaz da realidade. A simbiose entre ator e espectador, como cúmplices na busca pela ilusão ou conhecimento, ressalta a colaboração e a participação ativa que o envolvimento com o teatro pode oferecer. E por conta da possibilidade desse protagonismo que a prática teatral oferece aos envolvidos que ela se torna uma fonte de possibilidades e abordagens passíveis de trabalho no ambiente escolar como objeto de educação. A vivência teatral, em seus múltiplos aspectos, estimula a criatividade dos estudantes, incentivando a expressão individual e coletiva. Ao participar de produções teatrais, os alunos desenvolvem habilidades de comunicação, empatia e trabalho em equipe, elementos que a instituição escolar se dedica a aprimorar diariamente na vida de crianças e adolescentes, e são essenciais para uma formação integral. Como se não bastasse, a prática ainda promove o entendimento de diferentes perspectivas e realidades, fortalecendo a consciência social e cultural dos educandos.

Ferreira e Falkembach (2012) ressaltam que uma das maneiras mais eficazes de compreender os códigos e processos que compõem a linguagem teatral é praticá-los diretamente. Não existem manuais escritos que possam ensinar como ser um espectador ou como fazer teatro. Ao vivenciar a prática com seus corpos e ações, os indivíduos podem potencializar e transformar a sua relação com as diversas linguagens cênicas, espetaculares e midiáticas, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades fundamentais como criatividade, imaginação, expressão oral, corporal, trabalho em equipe, cooperação e noções estéticas. Conforme mencionado anteriormente, a prática teatral engloba múltiplas linguagens, tal como a linguagem plástica, sonora, verbal e cinestésica. Na linguagem plástica, estão presentes elementos como cenários, figurinos, adereços, iluminação e imagem. Na sonora temos o envolvimento dos ruídos, músicas, trilhas e a voz do ator. Na verbal, temos o texto, as letras das músicas e as falas dos personagens. Por fim, a

linguagem cinestésica diz respeito à percepção do corpo do ator, seus movimentos, gestos e ações no espaço e no tempo da encenação (Ferreira; Falkembach, 2012).

Dentro do cenário escolar, o desenvolvimento dessas linguagens oferece uma oportunidade ímpar para a integração de diversas disciplinas e habilidades. A abordagem plástica, ao explorar elementos como cenários, figurinos e iluminação, não apenas estimula a criatividade visual, mas também se conecta com disciplinas como artes visuais. A linguagem sonora, ao incorporar ruídos, músicas e trilhas, pode se entrelaçar com a educação musical, ampliando o repertório auditivo dos estudantes. A linguagem verbal, centrada em textos e diálogos, contribui para o desenvolvimento da habilidade linguística e literária dos participantes. Além disso, a linguagem cinestésica, que abrange movimentos, gestos e ações no espaço, não só promove a consciência corporal, mas também se alinha com disciplinas relacionadas à expressão corporal e às atividades físicas. Dessa forma, o teatro na escola transcende a mera representação teatral, tornando-se uma poderosa ferramenta educacional que integra diversas áreas do conhecimento e promove um aprendizado sistêmico e interdisciplinar. A interdisciplinaridade, característica do trabalho com o teatro no contexto escolar, será discutida mais a fundo nas próximas seções.

Em linhas gerais, para Ferreira e Falkembach (2012), é preciso destacar que o teatro está relacionado ao não cotidiano, àquilo que transcende a vida comum e se torna um elemento à parte dentro da realidade, ocupando um espaço-tempo próprio e interligado com a vida real, embora não se confunda necessariamente com ela. No entanto, “apreciar, contextualizar e refletir acerca da arte constitui sujeitos com maiores possibilidades de atuação política e crítica na (re)construção das realidades e contextos” (Ferreira; Falkembach, 2012, p.13).

Fabiano Tadeu Grazioli (2019), em sua obra “Teatro de se ler - o texto teatral e a formação do leitor”, considera que a escola brasileira até oferece uma introdução adequada às linguagens artísticas para as crianças, todavia, esse processo não progride conforme o crescimento dos estudantes e não dá abertura a um progresso integrado entre eles e a arte dramática. O autor mostra que, ao investigar esse sistema, percebe-se a operação de conceitos e métodos ultrapassados que muitas vezes conta com a pouca qualificação dos professores. Lapenda (2000) observa que a escola enfrenta dificuldades em integrar linguagens que não fazem parte de sua tradição habitual ao dia-a-dia educacional. A instituição escolar parece ter desafios para compreender e incluir formas de expressão que

fogem do convencional ou do que é considerado tradicional dentro do seu ambiente. Isso pode refletir uma resistência ou falta de familiaridade com métodos educacionais inovadores ou artísticos que vão além das práticas convencionais adotadas pela escola. É importante reconhecer as limitações da instituição e a necessidade de adaptação para abraçar diversas formas de aprendizado e expressão. Para o autor, no teatro, o processo criativo envolve uma dinâmica intensa, na qual o estudante começa com seu próprio conhecimento individual e se envolve em atividades coletivas, a fim de transformar esse conhecimento em algo novo e compartilhado. No entanto, quando uma atividade teatral ponderada e baseada nos princípios e características próprias do teatro é proposta, dentro ou fora do ambiente escolar, a sua natureza gera instabilidade e insegurança no ambiente. Tal fato ocorre devido à essência do teatro que permite que o indivíduo se exponha e se arrisque, confessando seres humanos que são, simultaneamente, limitados e extraordinários.

Grazioli (2019) argumenta que o sistema educacional rejeita um processo pedagógico que esteja comprometido com as singularidades, limitações e diferenças de cada indivíduo porque

esse impasse se estabelece porque a escola receia qualquer atividade que possa levar à desestruturação da hierarquia que tem os professores, imbuídos de um sistema já concebido, como detentores do poder e do conhecimento, e os alunos como meros espectadores de suas atitudes e métodos. De acordo com Sitta e Potrich (2005, p.124): “Por meio da arte teatral trabalhada de forma adequada no ambiente escolar, os educandos podem mergulhar na busca de novos saberes, mesmo sem nenhuma certeza do ponto de chegada, mas com a esperança de poderem agir sobre a realidade e transformá-la.” Desse modo, pelo receio de se aventurar para mudar, a escola opta por um sistema que afasta cada vez mais alunos e professores da possibilidade da ação e da transformação da realidade que os cerca. A essas justificativas podemos acrescentar uma não contemplada pelos autores pesquisados: a falta de espaço para a leitura do texto teatral na escola (Grazioli, 2019, p.80).

O autor ainda reitera que entre os múltiplos gêneros literários, o narrativo regularmente é frisado em materiais didáticos e aulas de literatura, o gênero lírico também é alvo de alguma atenção, mesmo que em menor escala, enquanto, por outro lado, o gênero dramático é amplamente negligenciado, incluindo a ausência de materiais e metodologias que o abordem nos diferentes estágios de ensino. Dessa

maneira, a prosa e a poesia, apesar de algumas vezes serem abordadas de forma equivocada, ainda possuem um espaço dedicado, enquanto a dramaturgia é praticamente excluída do cotidiano de ensino dos estudantes. Em face do que foi mencionado, Grazioli (2019, p. 82) aconselha

que a falta de espaço para a leitura do texto teatral e de uma metodologia que possibilite sua efetivação, considerando natureza, estética e estrutura próprias desse gênero, traz ao aluno danos que se agravam, tornando-se irreversíveis, na medida em que acabam por colocá-lo cada vez mais distante das diversas interfaces do teatro. Ignorando o texto teatral, a escola está também afastando dos alunos a “matéria-prima” da arte teatral, visto que o texto dramático tem (também) como finalidade a construção do espetáculo.

Dessa forma, negligenciar a importância dos gêneros teatrais impede um processo enriquecedor em duas vertentes: a capacitação dos leitores para uma interação significativa com o texto teatral e, por conseguinte, a possibilidade de os jovens se engajarem tanto na prática do teatro quanto na apreciação de uma performance teatral (Grazioli, 2019).

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), no campo de ação artístico-literário, 6º ao 9º ano, reforça a importância da participação dos alunos em situações de leitura, fruição estética e produção de textos literários, citando dentre outros gêneros os gêneros teatrais. As habilidades previstas pela BNCC em torno do texto teatral, para a sala de aula, engloba a:

1. identificação das funções do texto dramático e sua sistematização através de diálogos entre personagens;
2. identificação das marcas das falas e reconhecimento dos elementos do gênero dramático como: personagem, ato, cena, fala;
3. reconhecimento de indicações cênicas
4. reconhecimento da disposição dos elementos que o organizam como: enredo, conflitos, ideias principais, ponto de vista e contextos de referências;
5. análise da organização do texto dramático difundido no teatro;
6. distinção e compreensão das interpretações subjacentes dos elementos verbais e não-verbais que apoiam sua realização como peça teatral;
7. elaboração de texto teatral partindo da adaptação de contos, narrativas, romances, crônicas, biografias, entre outros, sinalizando as rubricas a fim de

caracterizar o cenário, tempo, espaço explanando os sinais de diversidade linguística e reelaborando a maneira de abordar o assunto.

Apesar da previsão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a inserção dos gêneros teatrais no ambiente escolar, observamos que o tempo disponível muitas vezes é escasso. O desafio reside na priorização de conteúdos que demandam uma extensão significativa do período letivo, deixando pouco espaço para a exploração plena dos gêneros teatrais. Para vivenciar todo o potencial dessas expressões artísticas, é indispensável proporcionar experiências que envolvam não apenas a teoria, mas também a prática, incluindo a montagem de peças teatrais. A realização de encenações não apenas fortalece a compreensão dos alunos sobre os elementos do teatro, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, já que ao participar ativamente da criação e interpretação de personagens, os alunos são desafiados a explorar diferentes perspectivas, desenvolvendo empatia e habilidades de comunicação interpessoal. Além disso, a colaboração necessária durante os ensaios e apresentações promove o trabalho em equipe, o respeito mútuo e a capacidade de resolver conflitos de forma construtiva. O teatro também oferece um espaço seguro para a expressão emocional, permitindo que os alunos explorem e compreendam uma variedade de emoções, aumentando assim sua inteligência emocional e promovendo o bem-estar psicológico. Dessa forma, superar as limitações temporais é essencial para assegurar que os benefícios educacionais dos gêneros teatrais sejam plenamente explorados no ambiente escolar, assim como também é importante a leitura de textos dramáticos.

De acordo com Grazioli (2019), teorias que visam apresentar informações sobre a natureza do texto teatral, sem promover sua leitura, acabam transferindo a tarefa para outras áreas do conhecimento, como a semiótica teatral. É importante considerar a possibilidade de representação do texto, dado o hibridismo presente nas obras dramáticas. No entanto, limitar o contato com o gênero dramático apenas às atividades relacionadas à montagem do texto, como direção, interpretação e ensaio, é equivocado, pois restringe a leitura apenas a profissionais da área teatral, reduzindo significativamente o número de leitores. Se a instituição de ensino incluísse em sua grade curricular a educação artística teatral, a ideia proposta pelos autores não seria tão surpreendente. Nessa perspectiva, seria possível conceber uma abordagem integrada entre a leitura e a representação, uma

complementando a outra, e que poderia levar à formação de leitores capazes de interagir com o texto dramático e o espetáculo cênico de maneira mais profunda. Observando o texto teatral dessa perspectiva, a comunidade escolar estaria oferecendo aos estudantes não apenas leitura como um hábito, e sim uma prática cultural.

3.4 O texto dramatizado: razões por trás da escolha

Nesta seção, exploraremos as razões fundamentais que direcionaram a preferência pelo texto dramatizado, enfatizando como esta escolha enriquece a compreensão e a apreciação do papel das manifestações teatrais na escola. Assim como o texto dramático, o texto dramatizado traz consigo uma dinâmica que transcende os limites da escrita. Pela necessidade de abordar as enredadas razões que motivam a escolha específica do texto dramatizado, em detrimento do texto dramático, para o presente trabalho, é oportuno lançar luz sobre os aspectos que permeiam essas duas formas literárias. Ao desvendar os motivos subjacentes, procuraremos destacar como esta modalidade revela-se uma ferramenta carregada de alternativas para explorar as interseções entre a linguagem escrita e a performance teatral, ampliando as possibilidades interpretativas e enriquecendo a experiência do leitor-espectador.

A expressão “leitor-espectador”²², dentro do escopo deste trabalho, é empregada para caracterizar alguém que, ao ler um texto²³, examina-o com a intenção de prepará-lo para uma performance, seja ao visualizá-lo mentalmente ou ao encená-lo de fato.

Quando o leitor dirige a leitura do texto por essa perspectiva, suas habilidades de leitura são acionadas para colaborar na criação da história teatral, contribuindo para a produção da ficção dramática e sua representação no palco. Isso também permite que a pessoa reflita sobre a realidade da história, tanto ficcional quanto empírica (Aguiar, 2012). Um leitor comum, ao começar a ler um texto literário, se depara com um conjunto de sinais formados, porém se esse leitor alinhar sua leitura

²² No artigo elaborado por Márcia Letícia Falkowski de Aguiar (2012), “AS IMAGENS DE LEITOR-ESPECTADOR NO/DO TEXTO DRAMÁTICO — a interação entre o texto dramático e seu leitor-espectador-modelo”, o termo “leitor-espectador” está voltado apenas ao texto dramático, porém aqui o termo será usado para o movimento de transição que o leitor faz no percurso de adaptação para um texto dramatizado.

²³ O texto aqui não se limita a um gênero podendo ser qualquer produção escrita.

para o processo de dramatização encontra o desafio de transportar aqueles sinais para marcas formadas por diálogos e instruções cênicas, o indivíduo que futuramente será um adaptador da escrita precisa então imergir em uma variedade dinâmica de sinais. Enquanto os diálogos mantêm sua natureza linguística, envolvendo aspectos como forma, conteúdo e expressão, as instruções cênicas precisam ser descritas como sinais não verbais, através de movimentos, espaços, aspectos visuais e temporais (Aguiar, 2012).

O leitor comum, passa a “assistir” e, de certa forma, até a “dirigir” mentalmente o espetáculo que vai se desenrolando entre suas mãos, diante de seus olhos e na sua imaginação (Aguiar, 2012). Isso destaca a experiência de transformação de um texto qualquer em peça teatral, onde o aluno passa a participar ativamente da criação da cena e da narrativa visualizando a história conforme ela se desdobra nas palavras do texto.

O leitor-espectador não apenas consome e reconstrói a narrativa, mas também a experimenta de uma outra maneira, por meio da expressão dramática, promovendo assim uma conexão emocional com os elementos literários explorados. Essa abordagem interdisciplinar visa estimular a apreciação da literatura de maneira integral, abrangendo a leitura literária de “Alice no país das maravilhas e através do espelho” (Carroll, 2013) dentro dos pressupostos do Letramento literário proposto por Rildo Cosson; a criação de um texto dramatizado baseado na leitura anterior, a interpretação teatral, a construção da peça e a observação da performance.

No trabalho com gêneros teatrais em sala de aula, é possível usufruir de suas particularidades educativas em todas as suas formas, a eficiência do texto dramático como instrumento de leitura e análise, ativa, expressiva, envolvente é, desde que sistematizada, mais que possível no espaço escolar. Nesse contexto, é indispensável que na atividade com a literatura dramática em sala de aula, até por questões de apropriação das particularidades do gênero, o aluno inicialmente, tenha contato com o texto dramático em sua vasta e rica expressão. Esse enfoque proporciona aos estudantes a oportunidade de interagir com obras importantes de gênios como William Shakespeare, Nelson Rodrigues, Bertolt Brecht, Dias Gomes, Ariano Suassuna, além de poder acessar a criações que possivelmente não terão a chance de ver materializar-se em um palco. Dessa forma, a apresentação desse tipo de texto demonstra aos alunos as nuances psicológicas, emocionais, os subtextos e as dinâmicas interativas presentes nesse universo.

O objetivo deste trabalho é a exploração da experiência teatral em todas as suas fases de criação até a chegada ao “palco”, envolvendo a maior parte possível da comunidade escolar, visando também o letramento literário e o processo de dramatização de um texto não teatral em um sistema onde os alunos podem participar do projeto de maneira ativa, seja contribuindo para a construção da peça, desempenhando papéis importantes no processo criativo, ou de forma passiva, apreciando e prestigiando o espetáculo resultante, pois ao assistir à apresentação, a comunidade também se torna parte integrante da experiência.

Diante desse panorama, optamos pelo uso do texto dramatizado devido à flexibilidade do objeto textual, que não é do universo do teatro, mas que passa a ser destinado à experiência teatral, e assim não restringindo a vivência da teatralidade na escola a um único gênero. Essa escolha também se fundamenta na complexidade desafiadora de transpor para o palco uma obra narrativa, especialmente presente na memória coletiva nacional e internacional, proveniente do gênero literário *nonsense*, em um ambiente carente de recursos materiais, evidenciando a versatilidade do texto dramatizado para se adaptar a diferentes contextos. A adaptação que envolve a transfiguração de uma mídia à outra enriquece o processo criativo e por essa razão, proporciona uma ampla gama de abordagens relacionadas a práticas de leitura e escrita dentro da sala de aula.

Na adaptação de um texto não teatral para a dramatização, é importante que uma conexão seja estabelecida (Hutcheon, 2013), entre a essência da obra original e os elementos teatrais incorporados. Isso implica na habilidade de preservar a mensagem, o tom e os temas do texto original enquanto se integra de maneira fluida e eficaz a linguagem teatral, considerando aspectos como diálogo, cenários, personagens e a dinâmica própria da performance. Essa conexão é vital para garantir que a transição do meio escrito para o palco seja coesa e que a audiência, ao assistir à peça, possa reconhecer e apreciar a fonte original, ao mesmo tempo em que experimenta a singularidade da expressão teatral. Logo, outro propósito deste trabalho é que o público experimente a adaptação como adaptação, para que isso se efetive, faz-se necessário a escolha de uma obra entranhada no imaginário popular.

As escolhas feitas nesse processo, como já citado, são influenciadas por diversos fatores, abrangendo desde convenções de gênero até história pessoal e pública. Essas decisões são tomadas em um contexto criativo e interpretativo rico

que é permeado por aspectos ideológicos, sociais, históricos, culturais, pessoais e estéticos. É nesse contexto multiforme que as decisões revelam-se, deixando marcas que deixam claras os pressupostos do criador, pelo menos até onde esses pressupostos podem ser inferidos a partir do próprio texto dramatizado (Hutcheon, 2013). Esse desafio torna-se complexo quando se tem em mente o que disse Hutcheon (2013), o adaptador antes de ser um criador ele é um intérprete.

Adaptar uma obra complexa, como “Alice no País das Maravilhas e Através do espelho”, considerando as diferentes perspectivas de um grupo diversificado em termos de experiências e desafios sociais, em um ambiente que necessita ser democrático, representa um desafio significativo. “Ao dar significado e valor a uma adaptação como adaptação, o público opera num contexto que inclui seu conhecimento e sua própria interpretação da obra adaptada” (Hutcheon, 2013, p. 155). Dessa maneira

a adaptação estimula “o prazer intelectual e estético” [...] de compreender a interação entre as obras, de abrir os possíveis significados de um texto ao diálogo intertextual. A adaptação e a obra adaptada juntam-se na compreensão do público em torno de suas complexas interações (Hutcheon, 2013,p.161).

Ou seja, as reflexões de Hutcheon (2013), deixam claro que no contexto social da "intersubjetividade", é interessante perceber como o entendimento do intelecto e personalidade do criador pode realmente tocar as interpretações dos membros do público. O que eles sabem sobre os desejos, motivações e até mesmo as situações de vida dos artistas durante o processo criativo pode moldar a maneira como interpretam o significado de uma obra e, conseqüentemente, como respondem a ela. Semelhante ao adaptador, o público também está imerso em um contexto, absorvendo e reagindo a informações sobre os criadores, tornando a experiência de interpretar uma obra mais pessoal e conectada. “Como leitores, eles interpretaram a narrativa à sua própria maneira; como criadores, fizeram dela algo seu (Hutcheon, 2013, p.155-156)”. Ao fazerem da narrativa algo “seu”, eles transcendem a leitura e tornam-se agentes ativos, com voz, comprovando que o leitor não é estático e evidenciando a capacidade criativa que todo leitor tem, podendo reinterpretar, expandir, suprimir ou até mesmo criar novos significados a partir da inspiração fornecida pela narrativa original, todo esse processo vai formando uma capacidade crítica desse aluno. No entanto, a apreciação artística da adaptação, segundo

Hutcheon (2013), é muitas vezes vista com certa hesitação, contudo, a autora argumenta a favor de uma compreensão mais aberta e apreciativa do processo criativo de adaptação, a fim de contemplar plenamente a diversidade artística e compreender como as intenções pessoais dos criadores também podem contribuir culturalmente para a construção de um panorama mais rico e significativo no cenário cultural.

As adaptações de livros, entretanto, são muitas vezes consideradas educacionalmente importantes para as crianças, pois um filme (ou uma peça) divertido(a) pode incentivá-las a ler o livro que lhe serviu de base. É isso que o romancista Philip Pullman (2004) chama de “argumento de mérito”. Embora grande parte dos fãs dos filmes Harry Potter já terá lido os livros, Pullman não está errado, e essa motivação “faça-com-que-eles-leiam” é o que alimenta toda uma recente indústria pedagógica (Hutcheon, 2013, p.163).

Ao proporcionar uma experiência visual, sonora, perceptível através de uma adaptação para o ao vivo, percebemos na comunidade escolar uma espécie de encantamento, essa magia produzida pelo envolvimento do literário que se materializa através de pessoas “comuns”, mobiliza o interesse pela obra original não só dos alunos envolvidos, como será relatado mais adiante, mas também dos pais, dos funcionários e dos professores da escola. As adaptações por esse ângulo tornam-se ponte para o incentivo à leitura literária.

Através da sistematização da leitura literária do texto fonte em sala de aula, e fora dela também, os alunos são preparados para experimentarem a adaptação. Essa escolha serve como um fio condutor, ligando as experiências dos estudantes com a obra, fornecendo assim uma perspectiva participativa. Ao participar da construção do texto dramatizado, eles têm a oportunidade de se inserir ativamente na narrativa, moldando personagens e criando em sua realidade uma relação de troca e identificação com os seres literários, e acabam por subjetivamente explorar os significados de cada pedaço das criaturas da obra. Todavia,

Quando lemos, acumulamos detalhes sobre a narrativa, os personagens, o contexto e os demais elementos, de forma gradual e sequencial; quando assistimos a um filme, a uma peça ou a um musical, percebemos os múltiplos objetos, relações e signos significativos simultaneamente, ainda que o roteiro, a música ou a trilha sonora sejam absolutamente lineares (Hutcheon, 2013, p.178).

É justamente essa capacidade do teatro que nos proporciona uma experiência intensa, ao mesmo tempo em que nos concede uma certa liberdade. Essa combinação de sensações ilusórias forma a essência tanto da experiência teatral quanto da expressão dramática. O teatro não apenas nos permite o encantamento, mas também nos dá a liberdade de explorar e imaginar, criando uma dualidade que fundamenta a magia e a natureza da dramaturgia. Essa ilusão dupla é a força motriz que torna o teatro uma forma tão envolvente e impactante de arte (Hutcheon, 2013). “História não é somente o que se tem a dizer, mas da maneira como se diz” (Pedroso, 2016, p.9).

3.5 Explorando as potencialidades e desafios do trabalho com texto dramatizado em sala de aula

Nesta seção, será abordado o trabalho com o texto dramatizado em sala de aula, focando nas potencialidades e desafios inerentes ao processo. O enfoque específico recairá na adaptação das obras "Aventuras de Alice no País das Maravilhas" e "Através do Espelho" de Lewis Carroll (2013). Destacamos que a leitura destas obras foi conduzida de acordo com o Método do Letramento literário de Rildo Cosson (2021). A análise seguirá de maneira a examinar de que forma essa combinação de elementos contribui para o enriquecimento do ambiente educacional, oferecendo uma perspectiva sobre o universo da literatura dramatizada em sala de aula.

Antes de iniciar o processo de dramatização do texto, é determinante a condução sistematizada da leitura da obra escolhida. Neste contexto, a ênfase recai na necessidade de aprofundamento dos elementos presentes na narrativa original, considerando que uma compreensão aprofundada servirá como alicerce para o subsequente processo de adaptação. A abordagem adotada para a leitura foi pautada pela sequência expandida, conforme proposta por Rildo Cosson em sua obra “Letramento literário: Teoria e prática” (2021). Essa estratégia metodológica visa proporcionar uma análise abrangente dos aspectos literários, contribuindo assim para uma interpretação mais profunda da obra antes de sua transposição para o formato dramatizado.

3.5.1 Entre maravilhas e reflexos: fundamentação da escolha das obras “Aventuras de Alice no País das Maravilhas” e “Através do Espelho”

O questionamento sobre a escolha de Alice como tema emerge da sua capacidade de ativar um vasto repertório cultural. Mesmo para aqueles que não leram as obras diretamente, a personagem de Alice é conhecida por meio de diversas formas de expressão, como adaptações cinematográficas e culturais. Com mais de 150 anos de publicação, ela continua a residir no imaginário coletivo. A seleção das obras de Carroll para o projeto em sala de aula destaca-se pela sua relevância dialógica, proporcionando inúmeras possibilidades de reflexões e diálogos decorrentes dessa aventura fantástica.

Alice, personagem concebida pelo autor inglês Lewis Carroll no século XIX, protagoniza suas aventuras em dois volumes literários: “Aventuras de Alice no País das Maravilhas” (1865) e “Alice Através do Espelho e O Que Ela Encontrou Por Lá” (1871). Pelo potencial educativo inerente a essas narrativas, que entrelaçam literatura e imagens, as histórias foram escolhidas como objeto para leitura, interpretação e dramatização nesta pesquisa. Ao examinar a trajetória dessas obras ao longo do tempo, tanto em sua época de origem quanto na contemporaneidade, a presença do *nonsense* é marcante.

“Alice no País das Maravilhas” e “Alice Através do Espelho”, podem ser consideradas como uma única narrativa, apresentam uma atmosfera intrigante, atraente e cheia de curiosidades. O enredo é habitado por uma variedade de criaturas provenientes do mundo subterrâneo. Esses elementos, entre outros, conferem ao texto de Alice a classificação de “*nonsense*” ou, em outras palavras, uma obra desprovida de sentido convencional. Afinal, os personagens e eventos que permeiam a trama não se submetem às regras comuns que a percepção humana atribui aos acontecimentos cotidianos. Podemos encarar esses elementos como expressões de uma espécie de excentricidade, desafiando as normas e proporcionando uma visão única que parece brotar de uma esfera de criatividade que beira a loucura (Agostinho, 2019). Para Agostinho (2019. p.21):

O texto nonsense se insere (ou até mesmo inaugura) uma genealogia de pensamento e criação que considera o caráter absurdo como um saber, como uma verdadeira visão de mundo que existe paralelamente ao paradigma ocidental cientificista e racionalista.

Esse trecho destaca a importância do texto *nonsense* ao introduzir ou até mesmo estabelecer uma linhagem de pensamento e criatividade que valoriza o caráter absurdo como uma forma de conhecimento. Nesse contexto, o *nonsense* não é visto apenas como algo ilógico ou sem sentido, mas como uma visão de mundo genuína que coexiste independentemente do paradigma cientificista e racionalista ocidental predominante. A ideia é que, ao abraçar o absurdo, o *nonsense* oferece uma perspectiva única e válida, uma espécie de sabedoria que transcende as abordagens tradicionais baseadas na lógica estrita e no racionalismo científico. Essa abordagem destaca a riqueza e a validade do pensamento absurdo como uma forma legítima de compreender e interpretar a realidade, em contraposição às concepções mais convencionais. “Será que a loucura e o *nonsense* podem se encontrar com a educação? Será que a visão que Carroll estetizou e imortalizou em sua obra não oferecem chaves de reflexão” (Agostinho, 2019, p.36) para jovens em fase de formação e desenvolvimento, em que o ato de amadurecer se apresenta como um desafio constante?

Segundo a pesquisadora Agostinho (2019), em sua dissertação “Através do espelho do *nonsense*: o que podemos aprender com Alice”, para compreender a influência da obra, abrangendo tanto a narrativa quanto às ilustrações, é essencial mergulhar em uma narrativa mais ampla que incorpora a própria Alice. Além da trama da personagem, existe a história do criador da obra, Lewis Carroll, especialmente no que diz respeito ao processo de concepção das aventuras de Alice. Essas histórias são derivadas do dia a dia e das experiências, bem como das características distintas do autor. Desde o ato inicial de criação, a saga de Alice transcende os limites dos livros, estendendo-se para além das páginas. Portanto,

Estudar a obra de Alice abrange conhecer vários mundos – países: o país de Charles: um tradicional religioso professor universitário da Era Vitoriana; que, devido a sua posição social, deveria se conter e se expressar de acordo com o meio em que estava inserido (sendo ele um professor universitário e religioso, pertencente a uma sociedade hierárquica e conservadora). Envolve também estudar Carroll: um criativo escritor, que se deixou levar pelo mundo encantado das crianças. Por fim, envolve um olhar para Alice: uma personagem/menina, inspirada em uma jovem amiga, cujo espírito infantil dá voz às inquietações de Charles. Sem contar os diversos personagens da trama com os quais Alice encontra, sendo muitos deles inspirados em figuras do cotidiano do autor (Agostinho, 2019, p.28).

Ao considerar esses diversos universos, também nos leva a ponderar acerca do fato de que “muitas coisas presentes no texto não fazem parte do contexto dos leitores atuais” (Agostinho, 2019, p.37). Muitas das piadas de Carroll eram compreendidas apenas por aqueles que residiam em Oxford naquela época, enquanto outras, mais pessoais, eram direcionadas apenas àqueles que faziam parte do grupo exclusivo de Carroll. Apesar disso, as temáticas historicamente contextualizadas da obra, por sua vez, enfatizam a contemporaneidade que também permeia toda a obra, e traz ao leitor contemporâneo satisfação que também o liga ao que é atual (Carroll; Gardner, 2013). Ou seja, mesmo sendo ancorada em um contexto específico, ela mantém uma atualidade que a torna significativa para os leitores contemporâneos. A capacidade da obra de transcender seu tempo e dialogar com o presente é destacada, enfatizando como suas temáticas continuam a oferecer apreciação e compreensão aos leitores atuais. Isso sugere a riqueza da narrativa em termos de sua capacidade de permanecer relevante e provocar reflexões ao longo do tempo. Mas, se a obra é classificada como “sem sentido”

podemos entender que não é possível extrair dela um sentido único, uma única interpretação, pois tal atitude seria, no mínimo, reducionista. A obra se faz pela abertura, e o nonsense a deixa praticamente sem sentido, possibilitando ao leitor (seja em qual época estiver) encontrar seus próprios sentidos para a obra (Agostinho, 2019, p.38).

A narrativa de Alice se desdobra em um intrincado jogo imaginativo. A variedade de linguagens, incluindo literatura infantil, imagens e poemas, aponta para a natureza multifacetada e interdisciplinar. É uma obra “*nonsense*” comparado a um relato de sonho, a autora enfatiza a dimensão surreal e não convencional da história. A obra transcende as fronteiras da realidade, oferecendo uma experiência que vai além do concreto e se conecta a uma compreensão mais ampla e abstrata. Essa combinação de elementos contribui para a singularidade e a atemporalidade da narrativa de Alice (Agostinho, 2019). “Ainda assim, nos parece importante situar que, mesmo quando temos uma obra *nonsense* como a de Carroll, a interpretação encontra também seus limites” (Agostinho, 2019, p.39). Ou seja, é importante contextualizar a obra de Carroll, mesmo sendo categorizada como *nonsense*. A observação de que a interpretação encontra seus limites sugere que, apesar da

natureza lúdica e absurda da narrativa, há elementos que podem não ser completamente decifrados ou compreendidos de maneira convencional. Isso destaca a complexidade da obra de Carroll e reconhece que, mesmo em um contexto *nonsense*, há detalhes e camadas que desafiam uma interpretação unívoca. Essa consideração adiciona uma dimensão de reflexão sobre a natureza subjetiva da interpretação literária, especialmente quando lidamos com obras que exploram fronteiras imaginativas e conceituais.

Segundo Agostinho (2019), Carroll elabora um discurso desafiador e subversivo para Alice. O autor rompe com as convenções tradicionais da narrativa moralista. O discurso de Alice vai além das regras predefinidas, invertendo a lógica estabelecida e desafiando a identidade convencional. Ao criticar e questionar aspectos da sociedade e do conhecimento, o discurso de Alice assume uma postura inquisitiva, abordando temas sem se ater a uma "moral de fim de história". Essa característica inquieta e provocativa, desvinculada de uma moral ou sentido fixo, qualifica-o como um discurso *nonsense*. Isso ressalta a riqueza da obra de Carroll ao explorar narrativas que transcendem expectativas e desafiam as normas convencionais. A identidade de Alice é vista como algo que transcende sua individualidade e se torna representativa de uma experiência mais ampla. Ao mencionar um "universo difuso e onírico como o País das Maravilhas" (Agostinho, 2019, p.22), a autora sugere que esse ambiente fantástico e surreal serve como uma metáfora para situações da vida em que a realidade parece fluida, ilusória ou desafiadora de entendimento lógico. Portanto, a identidade de Alice, dentro desse contexto, não é apenas uma caracterização pessoal, mas sim um símbolo maior de como qualquer pessoa pode se sentir ao enfrentar ambientes desconcertantes e imaginativos. Essa abordagem metonímica contribui para a compreensão da obra de Lewis Carroll como uma exploração mais profunda de temas que transcendem a experiência individual de Alice e se conectam a aspectos universais e simbólicos. As representações

e símbolos de Alice já se cristalizaram na sociedade, tornando-se facilmente reconhecíveis por boa parte das pessoas. Tal qual a entrada de um Cavalo de Tróia que passa por uma toca de coelho, Alice entra de um lado para sair em outro mundo, extrapolando as barreiras, e assim metaforicamente invadindo também o Estado, e implodindo as regras (Agostinho, 2019, p.34).

É perceptível, ainda nos dias atuais, o impacto duradouro e significativo das representações e símbolos associados a Alice na sociedade. Ao mencionar que essas representações cristalizaram-se, sugere-se que elas se tornaram elementos culturalmente consolidados e facilmente identificáveis para uma grande parte da população. Esse fenômeno destaca a influência perdurável da obra de Lewis Carroll, indicando que as imagens e símbolos criados em torno da personagem de Alice transcenderam o contexto original das histórias e se integraram de maneira profunda na cultura popular. Essa familiaridade generalizada evidencia a ressonância duradoura e a importância cultural das criações de Carroll no imaginário coletivo. Nas obras,

Alice se encontra em um território de passagem sem saber onde ou como vai chegar, e mesmo se há um lugar para se chegar no fim das contas. Ela é o sujeito da experiência, os acontecimentos vão passando por ela, que se apresenta ao mesmo tempo, receptiva, disponível e aberta, à medida que vai caminhando pelo País das Maravilhas e pela realidade *Através do Espelho* (Agostinho, 2019, p.48).

Aline Haiddé de Brito (2008), em tópico intitulado “O tamanho e o caminho para a maturidade” de seu artigo “Análise interpretativa do romance Alice no país das maravilhas”, destaca que as narrativas de Alice são as histórias do sonho de uma menina. Assim como ocorre em sonhos comuns, as leis da realidade são subvertidas, sendo interpretadas pela própria personagem como se estivesse participando de um jogo. A menina deve decifrar e superar os desafios desse jogo antes que sua irmã a desperte, trazendo-a de volta ao mundo real e cotidiano. Como já mencionado anteriormente, estas são obras que permitem interpretações múltiplas, no entanto, concordando com a autora da análise interpretativa do romance, uma interpretação possível é que as transformações, desafios e aprendizados típicos da adolescência podem estar simbolizados na obra. Alice embarca na aventura de forma despreparada, assim como muitos adolescentes entram nessa fase de maneira súbita e imprevisível. A temática do tamanho no primeiro livro, a transposição dos rios para avançar casas no jogo, as relações que estabelece no meio do caminho e que a fazem entender melhor o jogo, no segundo livro, entre outras coisas, nos recorda que a adolescência está intrinsecamente presente em todos os episódios.

3.5.2 Da escrita à encenação: o processo de dramatização das obras de Lewis Carroll

Nesta seção, será relatado o desenvolvimento do trabalho com o texto em sala de aula, texto que posteriormente foi utilizado em uma oficina de teatro. Como mencionado, no início desta seção, este trabalho inicia-se com a leitura das obras. No entanto, a leitura e adaptação foram abordadas de maneiras diferenciadas em salas e anos distintos, motivadas pela necessidade de experimentação e pelas limitações temporais. Optamos por utilizar a sequência expandida com os alunos do oitavo ano e a sequência básica com os alunos do nono ano devido ao propósito de testar ambas em salas de aula diferentes como parte de um experimento pedagógico. Além disso, a falta de tempo disponível para aplicar duas sequências expandidas foi um fator determinante na escolha desta abordagem. A sala do 9º ano empreendeu a leitura e adaptação de “Aventuras de Alice no País das Maravilhas”, enquanto a sala do 8º ano concentrou-se em “Através do Espelho”. Por questões de clareza explanaremos os processos, por ordem de publicação, começando por “Alice no país das maravilhas (1865)”, assim trataremos das possibilidades e desafios inerentes ao trabalho com a leitura e o texto dramatizado.

3.5.2.1 Aventuras de Alice no país das maravilhas com alunos do 9º Ano: a atividade de leitura

A turma envolvida nesta fase do processo foi composta por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, totalizando aproximadamente 23 estudantes com idades entre 14 e 15 anos. É relevante destacar que a escassez de material disponível influenciou o desenvolvimento da atividade, uma vez que a escola não dispunha de livros físicos em quantidade suficiente para atender a todos os alunos. Como alternativa, foi necessário recorrer a livros digitais, embora estes não correspondessem à mesma edição²⁴. O curso da leitura contou com 4 etapas, separadas em motivação, introdução, leitura e interpretação, o livro contém 142 páginas divididas em 12 capítulos. A seguir, apresentamos as atividades conduzidas em relação à leitura literária, dentro da perspectiva de Cosson (2021).

²⁴ Obra utilizada pela professora: Alice, edição comentada e ilustrada, Clássicos Zahar (2013), 2 ed., obra utilizada pelos alunos: Editora Camelot (2021).

1. Círculo de conversa em torno da questão “O quanto dói crescer?”. O diálogo inicial envolve a reflexão acerca do amadurecimento, à medida que o processo ocorre, surge a incerteza em relação ao que o futuro reserva. Questões como “Qual é a minha identidade? Quais são as características que desenvolverei? De que maneira experimentarei a felicidade? Como enfrentarei desafios?”. Estas são indagações frequentemente ponderadas em meio a adolescência. A busca por um guia que oriente a transição para a fase adulta de forma menos dolorosa é uma reflexão comum nesse contexto. Os alunos são convidados voluntariamente a se expressarem em torno do assunto.
2. Introdução ao gênero *Nonsense*, e breve apresentação do autor Lewis Carroll.
3. A leitura do primeiro capítulo, “Pela toca do Coelho”, foi conduzida de forma orientada pela professora. Após a conclusão da leitura, os alunos foram instruídos a registrar em seus cadernos observações provenientes da leitura, abrangendo aspectos como frases que despertaram a atenção, palavras marcantes, bem como suas impressões sobre o que gostaram ou não gostaram. Nessa etapa, a leitura foi distribuída ao longo de 12 dias, sendo um dia para cada capítulo, vale ressaltar que os alunos liam a obra fora da sala de aula. Entre os 12 dias, foram distribuídos 6 intervalos de leitura, essas pausas foram determinadas de acordo com o que a professora percebia de dificuldade dos alunos, dificuldades relacionadas também ao ritmo da leitura, a possíveis desistências, tudo isso é trazido à tona no momento dos intervalos. Esses momentos, em sala de aula, eram conduzidos em círculos e não apenas em sala de aula, o pátio, a área verde e até o palco da escola foram utilizados:

INTERVALO 1- Turma dividida em grupos pequenos, discussão dos eventos principais de cada capítulo, capítulos 1 e 2, incentivo ao compartilhamento de interpretações e insights registrados pelos alunos, após cada leitura.

INTERVALO 2- Apresentação do poema visual “A história do Camundongo”, disponível na edição da Zahar, (p.27, 2013) completa e comentada, pois na versão da Editora Camelot, disponível aos alunos, muitos elementos são omitidos, por esse motivo os intervalos também serviam para resgatar ou aprofundar certos pontos. Confecção de poemas visuais.

INTERVALO 3- Roda de reflexão sobre a passagem mais citada do livro:

Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?

Depende bastante de para onde quer ir, respondeu o Gato.

Não me importa muito para onde, disse Alice.

Então não importa que caminho tome, disse o Gato?

Contanto que eu chegue a algum lugar, Alice acrescentou à guisa de explicação.

Oh, isso você certamente vai conseguir, afirmou o Gato, desde que ande o bastante (Carroll, 2013, p.51).

INTERVALO 4- Reflexão sobre possíveis respostas para o enigma “não respondido” do Chapeleiro Maluco: “O Chapeleiro arregalou os olhos ao ouvir isso; mas disse apenas: Por que um corvo se parece com uma escrivanhinha?” (Carroll, 2013, p.55). Após as ponderações dos alunos, foi apresentado a eles algumas respostas vencedoras de um concurso que foi feito na Inglaterra em 1991 pelo *The Spectator*, no final é apresentado aos alunos a resposta do próprio Carroll em um prólogo que escreveu para a edição de 1896.

INTERVALO 5- Jogo “Animal, vegetal, mineral”.

Brito (2008), fala sobre o jogo em seu artigo, no livro de Carroll o diálogo acontece no capítulo 9, conversando com a duquesa, Alice encontra-se em um dilema ao tentar categorizar a mostarda como animal, mineral ou vegetal. Essa situação é uma alusão ao conhecido jogo de salão vitoriano chamado “animal, vegetal, mineral”, no qual os participantes tentavam adivinhar o objeto ou conceito que alguém tinha em mente. As primeiras perguntas tradicionais eram: É um animal? É um vegetal? É um mineral? As respostas permitidas eram somente sim ou não, e o desafio consistia em adivinhar corretamente em 20 perguntas ou menos (Brito, 2008, p.53). Em sala de aula, os alunos foram divididos em grupos de 5 pessoas.

INTERVALO 6- Leitura e interpretação do texto “Para Maria da Graça” de Paulo Mendes Campos (1965).

O texto trata-se de uma carta afetuosa, que o autor envia a uma menina chamada Maria da Graça, que está celebrando seus 15 anos. Ele presenteia a garota com o livro “Alice no país das maravilhas”, e no decorrer do texto sugere através de analogias com trechos do livro de Carroll, que ela utilize o presente como um guia para enfrentar a jornada da vida.

4. Como enunciado por Cosson (2021) a primeira interpretação é o encontro do leitor com o que está sendo lido, é a primeira impressão, e este momento ocorreu durante os passos da leitura citado anteriormente, a segunda interpretação, que é o ponto chave do letramento literário, “deve resultar em compartilhamento da leitura” (Cosson, 2021, p.94), esta etapa envolve os intervalos, pelo aprofundamento de alguns elementos da leitura, assim como o compartilhamento do saber com os outros alunos da própria sala. A expansão, desfecho dessa sequência traz a possibilidade de introdução à próxima leitura que pode ser “Alice através do espelho” continuação da obra de Carroll ou uma das inúmeras obras que estabelecem diálogo com a narrativa de Lewis Carroll, como: “O que Alice esqueceu”, de Liane Moriarty (2018), “Alice de A a Z” de Adriano Messias (2012), “Alice no país da mentira”, de Pedro Bandeira (2016), entre outros.

Durante esta etapa que compreende a leitura da obra, deparamo-nos com desafios significativos relacionados à escassez de recursos materiais. A falta de livros com tradução de qualidade para todos os alunos tornou-se uma barreira, comprometendo a profundidade da compreensão da obra, com frequência fez-se necessário recorrer a fotocópias para que os alunos tivessem acesso a detalhes importantes da narrativa. Além disso, a disponibilidade limitada de tempo para explorar a leitura dificultou a chance de um esquadramento maior do estudo da obra, impactando diretamente na continuidade e aprofundamento do processo. Outra questão enfrentada foi a discrepância nos ritmos de leitura entre os alunos, alguns não conseguindo acompanhar o passo da sala, o que gerou a necessidade de adaptações para assegurar que todos pudessem absorver e participar dos intervalos. Adicionalmente, a dificuldade de interpretação dos alunos em relação ao *nonsense* surgiu, uma vez que muitos sentiam a necessidade de que todas as coisas tivessem um sentido claro, o que demandou esforços adicionais para elucidar o valor do absurdo e da não-linearidade presentes na obra.

A superação da barreira imposta pela necessidade de sentido revelou-se na notável concordância entre o início e o final da obra, emergindo como uma sólida prova de coerência na construção da narrativa. Esta harmonia é fundamental para dissolver a expectativa de uma lógica estrita dos acontecimentos ao longo do romance. Ao considerar o enredo como uma representação de um sonho, é imperativo compreender que, dentro deste universo, as coisas mais extraordinárias

são aceitas como parte intrínseca da natureza. Nesse contexto onírico, a ausência de uma lógica linear é essencial, permitindo que os eventos transcorram de maneira surreal e inusitada, sem a obrigatoriedade de seguir as normas da realidade cotidiana. Dessa forma, a obra desafia as expectativas dos leitores, encorajando-os a explorar a liberdade criativa e a aceitar a magia peculiar presente no País das Maravilhas.

3.5.2.2 Adaptação como desafio – parte um: do país das maravilhas para o palco

Aqui exploramos o processo de transformação da narrativa *nonsense* de “Alice no País das Maravilhas”, com os alunos do 9º ano, em um texto destinado à encenação teatral. Este trabalho com a adaptação foi implementado primeiramente em caráter de experimentação, não sendo ainda a maneira ideal, pelo menos ao que esta pesquisa se propôs, para a adaptação do texto em sala de aula. Ao adentrar esse desafio criativo, são reveladas as escolhas artísticas e estratégias empregadas para dar vida aos personagens e às situações surreais no contexto teatral. A metamorfose do texto original para um roteiro teatral implica em uma jornada de interpretação única, examinando como elementos tão peculiares e imaginativos podem ganhar vida no palco.

Inicialmente, a concepção previa envolver toda a sala no processo de transição do texto original para a adaptação teatral. Contudo, devido à limitação de tempo, foi adotado um sistema alternativo. Visando obter um texto pronto para a encenação, consultou-se a sala para identificar quem tinha interesse em contribuir para a transformação da obra lida em uma peça teatral. Em uma deliberação conjunta, os alunos decidiram que seria mais apropriado atribuir essa tarefa aos colegas com facilidade em escrita criativa. Nesse sentido, cinco alunos manifestaram interesse e candidataram-se para assumir essa responsabilidade.

As próximas partes deste texto abordarão as diversas etapas envolvidas neste processo de adaptação, detalhando tanto os desafios encontrados quanto as oportunidades exploradas ao longo do caminho. Essa análise visa oferecer uma compreensão abrangente da jornada enfrentada durante a transição da obra literária para sua versão teatral, destacando aspectos do processo criativo.

A orientação da professora desempenhou papel fundamental no desenvolvimento deste trabalho, oferecendo suporte para a execução das tarefas. Todos os alunos da sala, incluindo os cinco candidatos à adaptação, já tinham previamente se familiarizado com o texto dramático em sala de aula, compreendendo as marcas e suas características distintas. Com essa base estabelecida, a atividade de transmutação teve início, impulsionada pelo conhecimento prévio dos alunos em relação às particularidades do texto dramático.

Ao longo de três semanas, ocorreram reuniões em sala de aula para discussão de alguns aspectos, e em fases subsequentes, os alunos realizaram suas tarefas de forma independente para, posteriormente, reunirem-se na escola para realizar ajustes adicionais. Esta sequência didática foi composta por 10 fases, cumpridas somente pelos 5 alunos envolvidos, detalhadas conforme segue:

1. Discussão sobre personagens, cenários e principais eventos. Aqui os alunos utilizaram a bagagem adquirida pela leitura da obra feita em sala de aula, neste primeiro momento eles precisaram decidir de acordo com suas leituras, quais personagens ficariam para a peça, em quais ambientes tudo iria acontecer, quantos atos²⁵ haveria, se seriam feitas trocas de quadros.
2. Exploração das características teatrais presentes no livro, identificação de diálogos, monólogos e elementos cênicos. Os adaptadores selecionaram na obra elementos que julgaram ter potencial teatral, e colocaram em foco o que, segundo suas perspectivas, ficaria interessante e ao mesmo tempo possível de ser feito em uma performance na escola.
3. Seleção de trechos-chave para a adaptação teatral, discussão em grupo sobre as escolhas feitas. A apuração dos trechos foi feita individualmente com caráter de tarefa, posteriormente o grupo analisou junto o que cada um selecionou e ponderou o que realmente permaneceria.
4. Construção de Personagens, aqui os alunos fizeram uma análise aprofundada dos personagens escolhidos, a fim de já especificar no texto alguns elementos que deixassem claro a caracterização da personagem (Figura 2), além de determinar sobre o que se trataria dentro de cada ato.
5. Nesta etapa iniciou-se a escrita, de acordo com o que foi decidido pelo grupo. A peça conta com quatro atos, e foi incluída no texto a crônica de Paulo

²⁵ “Divisão externa da peça em partes de importância sensivelmente igual em função do tempo e do desenrolar da ação” (PAVIS, 2008, p.28).

Mendes Campos (1965), “Para Maria da Graça”, acharam também pertinente a introdução de um Apartes²⁶, personagens que não estão no livro foram acrescentados para que introduzisse o tema da peça ao público, e os apartes foram compostos basicamente por partes da crônica de Campos(1965) e outras reflexões resultantes da leitura em sala de aula.

Figura 2- Alice no país das maravilhas em cena



Arquivo pessoal, 2023

6. Divisão de escrita por atos, cada aluno ficou responsável pela escrita de um ato, nesta etapa os estudantes construíram os textos individualmente, utilizando muitas vezes os computadores da escola, a música e o cenário também são previstos pelos adaptadores nesta etapa.
7. Junção dos atos. Ao final do processo de escrita de cada membro do grupo, os alunos reuniram-se para ajustar as passagens de atos. Neste momento eles decidiram juntos de que forma seriam feitas as passagens de atos levando em conta que na escola não havia cortinas nem jogos de luzes para um espetáculo. Em observação retirada do roteiro elaborado pelos alunos eles acrescentaram: “O aparte será usado para que seja feita a troca de cenário, já que não temos cortinas nem luzes.”
8. Revisão: Após adaptação finalizada, a professora revisou o texto, nesta fase analisou-se a escolha das palavras, ortografia, coesão e coerência.

²⁶ Para Pavis (2008, p.21), Aparte é o discurso da personagem que não é dirigido a um interlocutor, mas a si mesma (e, conseqüentemente, ao público). Ele se distingue do monólogo por sua brevidade, sua integração ao resto do diálogo. O aparte parece escapar à personagem e ser ouvido "por acaso" pelo público, enquanto o monólogo é um discurso mais organizado, destinado a ser apreendido e demarcado pela situação dialógica. Não se deve confundir a frase dirigida pela personagem como a si mesma e a frase dita intencionalmente ao público”.

9. Os alunos receberam o roteiro de volta e ajustaram o que necessitava ser ajustado.

Ao longo dessa jornada, observamos diversas potencialidades emergirem do processo de adaptação de “Alice no País das Maravilhas” para uma peça teatral. A exploração da criatividade revelou-se como um pilar fundamental, proporcionando aos participantes o desenvolvimento expressivo de suas habilidades artísticas. Além disso, percebemos um fortalecimento notável da compreensão literária, uma vez que a dramatização enriqueceu a interpretação dos estudantes sobre a obra. A participação ativa dos alunos, estimulada por meio do envolvimento criativo no projeto teatral, contribuiu para um aprendizado mais engajado. No entanto, é inegável que os currículos repletos de conteúdo não deixam muito espaço para a exploração dessas atividades em sala de aula. Uma dificuldade evidente foi a limitação desse espaço, impedindo o envolvimento pleno de toda a turma nessa etapa enriquecedora do processo educacional.

3.5.2.3 Sequência expandida com Alice através do espelho em uma sala de 8º ano

Neste segmento, abordaremos o processo de leitura de “Através do Espelho” com a turma do 8º ano. A experiência envolveu uma abordagem cuidadosa para explorar as nuances da obra de Carroll, buscando promover uma compreensão mais profunda e uma participação ativa dos estudantes. O enfoque se concentrou não apenas na leitura individual, mas também em atividades colaborativas que visaram enriquecer a interpretação coletiva. O relato objetivo desta experiência permitirá uma análise detalhada do método empregado, bem como das respostas e engajamento dos alunos durante o processo de leitura. A sala em que o trabalho foi desenvolvido, conta com 26 alunos, na faixa etária de 13 anos, um grupo bastante heterogêneo, tanto em relação a classe social quanto a interesse, desenvolvimento e envolvimento nas atividades propostas.

Para a leitura de “Através do Espelho” (Figura 3), foi solicitado com antecedência à direção da escola a quantidade de livros correspondente à quantidade de alunos da turma. Depois de muita insistência, foram adquiridos 26 livros da editora Camelot (2021), a obra conta com 158 páginas e é dividida em 12 capítulos.

O processo foi separado em: motivação (Figura 4), introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação, expansão. A seguir, apresentamos as atividades conduzidas em relação à leitura, dentro da abordagem de Cosson (2021). A entrega dos livros físicos fez parte da motivação:

1. A motivação por trás da abordagem de “Alice Através do Espelho” visou estabelecer uma analogia entre a vida e o jogo de xadrez, explorando os paralelos que podem ser traçados entre essas duas realidades. Assim como no xadrez, peões não podem voltar casas, as decisões tomadas ao longo da vida também muitas vezes não permitem retorno.

Figura 3- Leitura de “Através do espelho”



Fonte: Arquivo pessoal, 2023

Nesse contexto, a análise buscou examinar em que medida as escolhas individuais se equiparam às estratégias de um jogador de xadrez, destacando a importância da reflexão e planejamento em ambas as situações. Além disso, foi abordada a maneira como as pessoas lidam com as reviravoltas inesperadas e situações imprevisíveis, utilizando o jogo como metáfora para ilustrar a complexidade desses momentos, em que a adaptabilidade e a perspicácia tornam-se fundamentais na condução de nossa própria narrativa existencial. Posteriormente, o aluno M., que havia participado da adaptação anterior, assumiu o papel do Chapeleiro Maluco e interpretou-o durante a atividade (Figura 5), a sala foi decorada com a

temática de “Alice”, com um espelho grande em frente ao quadro negro, os alunos sentados em semicírculo receberam um a um pequenos papéis com enigmas que eram entregues pelo “Chapeleiro”, os enigmas estavam escritos de trás para frente, e cada aluno direcionava-se em frente ao espelho para ler em voz alta o enigma que depois de lido todos buscavam soluções.

2. Para iniciar a introdução, foi feita uma breve e sucinta apresentação do autor, em seguida a professora conduziu a leitura do primeiro capítulo, após a leitura os alunos registraram em caderno específico o que sentiram em relação à obra.

Figura 4- Atividade de motivação 1



Fonte: Arquivo pessoal, 2023

3. Na leitura de “Alice através do espelho”, todos os alunos usufruíram da mesma oportunidade, a edição da “Camelot” é uma versão menos rica e menos fiel aos detalhes da obra de Carroll, detalhes esses que enriquecem a experiência estética da leitura como na edição da “Zahar” que no Capítulo três, “Insetos no espelho”, o besouro conversa com Alice e toda vez que ele se pronuncia as palavras diminuem de tamanho representando o tom da voz do animal pequenino, ou quando no mesmo capítulo o autor deixa demarcado nas páginas linhas onduladas, todas às vezes que a linha aparece, o leitor faz

relação ao fato de que Alice atravessou mais um riacho e avançou mais uma casa. É como se o leitor ouvisse o besouro e saltasse junto o riacho. No entanto, a falta desses elementos na obra lida pelos alunos deu oportunidade para a realização de uma leitura que fosse também comparativa, entre edições diferentes, e isso enriqueceu o trabalho, nos momentos dos intervalos.

Foi preciso estabelecer um cronograma de leitura, considerando-se a limitação de tempo. Assim ficou estipulada a leitura de um capítulo por dia; na semana são disponíveis seis aulas de Língua Portuguesa, 4 dessas aulas foram destinadas aos intervalos entre o período de leitura.

Figura 5- Atividade de motivação 2



Fonte: Arquivo pessoal, 2023

Desse modo, a leitura pôde ser concluída em duas semanas. Lembrando que os intervalos também servem de acompanhamento do ritmo da leitura:

INTERVALO 1: O que determinou o primeiro intervalo foi a dificuldade dos alunos com o poema *nonsense* “Pargarávio”, apesar da própria Alice dizer “Parece muito bonito, mas é difícil de entender!” (Carroll, 2013, p.126), os alunos tiveram resistência em aceitar o que não era explicável, e muitos manifestaram interesse em desistir da leitura, então foram convidados a apreciar uma pintura abstrata, como Martin Gardner (2013), comenta na edição traduzida da Zahar, existe uma evidente semelhança entre versos sem

sentido, como os do poema, e uma obra de arte abstrata. O pintor realista encontra-se limitado a replicar a natureza, sendo obrigado a reproduzir cada detalhe em termos de formas e cores agradáveis. Por outro lado, o pintor abstrato desfruta da liberdade de manipular a tinta conforme seu desejo criativo. Analogamente, o poeta *nonsense* não precisa se preocupar em combinar padrões e significados de maneira engenhosa; sua atenção está voltada apenas para os sons, permitindo que o significado se desdobre naturalmente. Nesse contexto, tanto o pintor quanto o poeta têm a liberdade de expressão como elemento central de sua criação, cada um explorando a sua própria linguagem artística. “Embora não tenham nenhum sentido preciso, as palavras estranhas se harmonizam com sugestões sutis” (Carroll; Gardner, 2013, p.314). A sala foi convidada a criar poemas *nonsense*, em seguida compartilharam suas criações com os colegas.

INTERVALO 2: Durante o segundo intervalo, procedeu-se à apresentação comparativa das edições da Zahar e da Camelot aos alunos, abordando tanto os aspectos de conteúdo quanto o design gráfico das obras. As análises detalhadas desses elementos foram conduzidas por meio de diálogos interativos em sala de aula, proporcionando uma compreensão mais abrangente das divergências e semelhanças entre as duas edições, incluindo os trechos do capítulo três, “Insetos no espelho”, e as ilustrações que na edição da “Zahar” estão completas.

INTERVALO 3: No terceiro intervalo, foi necessário convidar os alunos a adquirirem algumas noções básicas sobre o jogo de xadrez. Foram explorados conceitos como a mobilidade da Rainha, a realização de um Roque, a passividade do Rei durante o jogo, bem como a peculiaridade de um peão, ao alcançar a última casa do tabuleiro, poder se transformar em qualquer peça desejada pelo jogador, sendo comum a escolha da Rainha. Ressaltamos que a intenção não foi a de ensiná-los a jogar xadrez, mas sim de proporcionar-lhes um suporte conceitual que permitisse uma compreensão mais aprofundada do contexto no qual a história do livro se desenrola.

INTERVALO 4: Neste intervalo, os alunos foram incumbidos de elaborar textos justificando a quem pertencia o sonho, se a Alice ou ao Rei Vermelho. Posteriormente, a sala foi dividida em dois grupos, sendo um destinado aos argumentos que defendiam ser o sonho de Alice e o outro àqueles que

afirmavam ser do Rei Vermelho. Este último intervalo foi marcado como o encerramento da sequência de intervalos propostos.

4. A primeira interpretação foi registrada em cadernos específicos e analisadas pela professora, ao realizarem a leitura individual fora da sala de aula, descreveram de maneira livre e pessoal suas percepções e sentimentos em relação ao conteúdo do texto.
5. A contextualização da obra literária foi conduzida por meio de grupos de pesquisa, nos quais cada equipe assumiu a responsabilidade de explorar a dimensão histórica que a obra carrega, bem como a sua relação com o tempo e o leitor no universo cultural. Outras abordagens contextualizadoras foram incorporadas ao longo da leitura, sobretudo durante os intervalos, ampliando a compreensão dos alunos em relação às diferentes camadas de significado presentes na obra.
6. A segunda interpretação foi conduzida de forma integrada à etapa de contextualização, estabelecendo uma ligação direta entre ambas. O registro final, que evidencia o aprofundamento na leitura, foi manifestado posteriormente na fase em que os alunos, como parte da sala, deveriam aplicar esse conhecimento na elaboração de um roteiro para a peça teatral a ser montada com base na obra e em seu estudo.
7. Como objeto de expansão, optamos pela utilização do filme baseado na obra, a intenção foi a de que o filme fosse tomado como uma reelaboração do texto original, em vez de uma mera reprodução em um formato diferente. O filme escolhido para este propósito foi "Alice Através do Espelho (2016)", sob a direção de James Bobin e produção de Tim Burton.

Em suma, apesar de tratar-se de uma turma do 8º ano, a realização da atividade mostrou-se surpreendentemente fluída. Os desafios vinculados à qualidade da obra utilizada para a leitura dos alunos foram eficazmente contornados pela inserção estratégica dos intervalos, nos quais os alunos, mesmo os que, por vezes, não acompanhavam a leitura durante as aulas regulares, foram estimulados a prosseguir a leitura para engajarem-se nas reflexões compartilhadas durante esses momentos. Vale destacar que a leitura foi realizada extraclasse, e uma observação significativa foi notada em comparação com a primeira experiência, onde a maioria dos alunos não possuía o livro físico. Durante a aplicação, embora alguns alunos preferissem a versão digital, o objeto livro físico, neste contexto de pesquisa,

conferiu uma espécie de poder aquisitivo ao aluno. É digno de nota que a maioria dos adolescentes na sala tem acesso limitado a livros, fora do contexto escolar, e ter um livro adquirido especialmente para eles contribuiu para um sentimento de empoderamento do leitor, algo que pode ser raro em comunidades periféricas, onde as oportunidades de adquirir livros, mesmo que acessíveis, são limitadas.

3.5.2.4 Adaptação como desafio – parte dois: Através do espelho da criatividade

Neste segmento, será apresentada a segunda experiência referente à leitura e adaptação das obras de Carroll, direcionando a atenção para os aprimoramentos percebidos em comparação com o primeiro trabalho, destacando aspectos específicos que contribuíram para uma abordagem mais eficaz que envolvesse mais alunos em sala de aula. No entanto, não podemos deixar de abordar as dificuldades enfrentadas durante esse processo, reconhecendo os desafios inerentes a essa empreitada.

Na adaptação de "Alice Através do Espelho", a participação ativa de toda a sala no processo de criação da peça foi uma prioridade. Com o intuito de considerar a heterogeneidade da turma, a formação de grupos tornou-se necessária. No entanto, a professora optou por não basear a composição dos grupos apenas em afinidades, como comumente solicitado pelos alunos. Em vez disso, a ênfase recaiu na necessidade de formar grupos produtivos e cooperativos entre si. Nesse sentido, a docente organizou os grupos de acordo com as habilidades e comportamentos específicos que os alunos têm destacado ao longo do ano. Essa abordagem ressalta a importância do professor conhecer profundamente o público com o qual trabalha. Posteriormente, são delineadas as diversas etapas do processo de produção em grupo, destacando as dificuldades enfrentadas e os desafios superados ao longo do percurso.

Cabe ressaltar que muitas das atividades realizadas na primeira experiência foram reproduzidas na segunda, diferenciando-se pelo fato de que, agora, em vez de um pequeno grupo executar as tarefas, toda uma sala composta por 26 alunos estaria envolvida. Essa ampliação do número de participantes trouxe consigo novas possibilidades e dinâmicas, alterando a abordagem das atividades em comparação com a experiência anterior.

1. Após a formação dos grupos, totalizando cinco, sendo quatro com cinco integrantes cada e um com seis integrantes, os 12 capítulos do livro foram distribuídos entre eles. Cada grupo assumiu a responsabilidade por dois capítulos, com exceção do grupo composto por seis integrantes, que ficou encarregado dos quatro últimos capítulos. Essa divisão estratégica permitiu uma distribuição equitativa da carga de trabalho e assegurou que cada grupo pudesse se aprofundar na análise e preparação de sua parcela específica da peça teatral.
2. Análise acerca de personagens, cenários e eventos centrais. Neste ponto, os estudantes aplicaram os conhecimentos obtidos por meio da leitura do texto em sala de aula. Nessa fase inicial, foi necessário que eles fizessem escolhas baseadas em suas interpretações, determinando quais personagens seriam incluídos na peça e em quais ambientes ocorreriam os acontecimentos. Os alunos precisaram ter essas informações anotadas e sistematizadas pois o passo seguinte envolveria a discussão relacionada aos cortes e como a peça seria organizada.
3. Antes da exploração das características teatrais presentes no livro, identificação de diálogos e elementos cênicos, em círculo cada grupo expôs à sala o que foi determinado, assim como justificativas de escolha em relação ao que seria passado para o novo texto, pois nesse caso, o produto pertence ao coletivo. Essa fase demandou tempo considerável e intervenção da professora, porque é natural e saudável que haja contradições. Concluída a fase de organização do formato, os alunos concordaram que cada grupo representaria um ato, ficando assim estipulado que a peça teria cinco atos.
4. Análise das características teatrais incorporadas na obra, reconhecimento de diálogos, monólogos e elementos cênicos. Os adaptadores destacaram na obra os elementos que consideraram possuir potencial teatral, inclusive na construção dos personagens, concentrando-se naquilo que, do ponto de vista deles, seria interessante e viável para uma apresentação escolar. Nessa etapa os alunos trabalharam juntos em sala de aula sob orientação da professora.
5. Após as escolhas das partes a serem suprimidas, surgiu a necessidade do ambiente de escrita. A decisão foi tomada para que o texto fosse digitado na sala de informática da escola. A professora criou uma conta no Google

específica para a turma, garantindo que todos tivessem acesso à senha. Cada grupo criou uma pasta no *Google docs* para o seu ato, permitindo que todos trabalhassem simultaneamente em seus textos. Os grupos implementaram um sistema de revezamento de “escriva”, onde um membro lia ou digitava enquanto os demais acrescentavam dicas e opiniões na construção do roteiro. Essa fase de elaboração foi a que mais demandou tempo, uma vez que os alunos expressaram diversas dificuldades em relação à escrita e à construção do roteiro.

6. Ao concluir o processo de escrita de cada grupo, os alunos se deparam com a necessidade de ajustar as transições entre os atos. Nesse estágio, decidem em conjunto, com a orientação da professora, a abordagem que será adotada para as passagens de atos, considerando as limitações da escola, onde não estão disponíveis cortinas nem equipamentos de iluminação para um espetáculo. Diante desse contexto, os alunos optaram por utilizar música como meio para a troca entre os atos, proporcionando uma transição suave e coesa durante a apresentação. Essa decisão demonstrou criatividade e adaptação dos estudantes diante dos recursos disponíveis.
7. A fase de revisão foi conduzida de maneira colaborativa, uma vez que a professora identificou a riqueza de oportunidades ao observar a produção dos colegas. Evidenciou-se uma significativa dificuldade em relação ao uso correto da vírgula, da pontuação em geral, ambiguidade pronominal, ou seja, frases que careciam de clareza na referência dos pronomes, levando a confusão sobre quem ou o que estava sendo mencionado, inversões equivocadas de sujeito e verbo que tornavam a frase difícil de compreensão, falhas significativas na concordância entre sujeito e verbo, ou entre substantivos e adjetivos, uso de gírias ou jargões exagerado ou inadequado para o contexto do diálogo, falta de coerência na linguagem dos personagens e a inclusão de palavras ou frases que não se encaixavam no contexto da cena ou da narrativa, causando distração ou confusão para o público. A correção foi realizada em etapas, dentro do tempo disponível. Utilizando um projetor, o texto foi projetado na lousa, permitindo que, em conjunto com a professora, as possibilidades de aprimoramento fossem analisadas. Em outras ocasiões, os textos produzidos pelos alunos foram impressos, um para

cada estudante, e, em duplas, realizavam análises e ajustes no computador. Diversas aulas foram dedicadas a aspectos específicos, como pontuação, coesão, destaque correto da rubrica, e verificação da adequação da linguagem ao público. Ao explorar essas questões gramaticais, a professora revisou o texto em sua totalidade pela última vez antes de entregá-lo aos alunos que iriam apresentá-lo.

Diversas são as possibilidades oferecidas por este tipo de trabalho em sala de aula. Frequentemente, nos bastidores da escola, “sala dos professores”, ouve-se questionamentos sobre como abordar a gramática de forma a envolver os alunos, fazendo com que percebam o significado na assimilação dessas regras. Durante a sequência de atividades elaborada com a turma, foi possível identificar as dificuldades que os alunos enfrentavam, dentro do que eles mesmos produziam. A construção do conhecimento ocorreu em prol do objetivo final: a conclusão do texto dramatizado.

Diversas atividades podem derivar do texto dramatizado, abrangendo desde o desenvolvimento da oralidade até a realização de estudos direcionados em relação a diferentes textos. Não há uma fórmula pré-estabelecida neste momento, mas defende-se uma abordagem distintiva e inovadora, com propostas que considerem a realidade do aluno, o que confere novos significados às atividades, em uma abordagem renovada para orientar o aluno na leitura e compreensão de textos literários, culminando na transformação de todas as informações obtidas em texto (Benevenuti, 2015).

Contudo, é importante reconhecer que nem sempre esse tipo de abordagem é bem recebida no contexto escolar, muitos ainda manifestam resistência a esse tipo de trabalho, que, por vezes, ocupa uma parcela substancial do currículo. Entretanto, a experiência de dramatização do texto em sala de aula trouxe à luz o desenvolvimento de habilidades que abrangem grande parte do que é previsto nos currículos. Um projeto desse porte, incluindo a oficina de teatro e o espetáculo a ser apresentado, os quais serão explorados nas próximas seções, proporcionam uma variedade de interações citadas necessárias no currículo e na BNCC.

3.6 Resultados e impactos na experiência educacional

As consequências e efeitos na experiência educacional provenientes desse trabalho, que engloba desde a leitura sistematizada de obras literárias até todo o processo de dramatização, são notáveis. A concessão de voz ao aluno promove seu protagonismo, permitindo que ele se aproprie dos significados e valores que permeiam esses textos. Tal abordagem contribui para o desenvolvimento de uma capacidade crítica no aluno, que passa a analisar e interpretar de forma mais profunda não apenas a narrativa em si, mas também os elementos culturais, sociais e emocionais inerentes às obras literárias. Essa participação ativa na criação teatral não apenas enriquece a compreensão do conteúdo, mas também fortalece as habilidades de expressão, colaboração e reflexão dos estudantes. O processo, portanto, transcende a simples assimilação de informações.

A gestão do tempo apresenta desafios práticos na implementação em sala de aula, especialmente ao lidar com um processo complexo e abrangente como a dramatização de uma obra literária. A condução desse projeto demanda uma cuidadosa organização dos passos envolvidos, enfrentando obstáculos quanto à limitação temporal disponível para cada etapa. No entanto, essa abordagem promove a inclusão, considerando diferentes habilidades e níveis de participação dos alunos. Durante todo o processo, desde a leitura até a dramatização, é possível observar a diversidade de talentos e capacidades dos estudantes, proporcionando uma experiência enriquecedora e inclusiva. Vale destacar que, embora o projeto seja potencialmente transformador, o condutor pode se deparar com desafios adicionais, como a resistência de quem não está alinhado com a realização do projeto. Lidar com diferentes perspectivas e resistências pode ser um aspecto desgastante para o facilitador. Contudo, “é necessário derrubar muros!” (Boal, 1975, p.123). Para superar esses obstáculos, é preciso planejamento, dedicação aos estudos, resiliência para lidar com os desafios e um profundo comprometimento com o ideal de uma educação libertadora.

O propósito desde o início deste trabalho é conferir vida ao texto no palco. Por essa razão, na próxima seção, será abordado um método que encara o teatro como uma linguagem acessível a qualquer pessoa, independentemente de possuir ou não habilidades artísticas. Essa abordagem visa democratizar o acesso ao meio teatral, promovendo a ideia de que a expressão teatral pode ser explorada e apreciada por todos, contribuindo para uma compreensão ampla e inclusiva das possibilidades do teatro como forma de comunicação e expressão.

3.7 Teatro do Oprimido na escola: transformação social através da arte cênica

Esta seção propõe abordar o Teatro do Oprimido, método desenvolvido pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal, reconhecido por sua abordagem inovadora no campo cênico. Ao examinar os princípios fundamentais deste método, exploraremos como essa dinâmica que promove a interação entre atores e espectadores e traz à tona um “espectador-ator”, pode transformar o teatro em uma ferramenta de conscientização e mudança social. O foco dessa análise é a integração do Teatro do Oprimido no meio educacional, destacando seus potenciais benefícios no enriquecimento do processo de aprendizagem, transformação, estímulo à empatia e fomento do pensamento crítico.

Segundo Razuk (2019), na história do teatro contemporâneo, Augusto Boal é reconhecido como um dos mais importantes artistas e estudiosos, destacando-se em diversas manifestações da arte teatral, como diretor teatral, pesquisador, teatrólogo e dramaturgo. Seus feitos renderam-lhe uma indicação ao Prêmio Nobel da Paz em 2008, além do título de Embaixador do Teatro conferido pela UNESCO em 2009. Além de sua contribuição como criador, Boal desempenhou papéis relevantes como ator e diretor, notadamente no lendário Teatro de Arena, uma companhia teatral paulista que revolucionou o pensamento, estética e prática teatral no Brasil na segunda metade do século 20.

De acordo com Boal (1975), a perspectiva de que todo teatro é intrinsecamente político emerge da compreensão de que todas as atividades humanas são, de alguma maneira, políticas. Nesse contexto, o teatro se apresenta como uma expressão e, portanto, uma manifestação política. Boal vai além, caracterizando o teatro como uma arma, uma ferramenta poderosa e eficaz. Ele ressalta que, ao longo da história, as classes dominantes já utilizaram o teatro como um instrumento de dominação. Contudo, Boal enfatiza a capacidade do teatro ser, igualmente, uma arma de liberação. Para alcançar essa transformação, ele advoga pela criação de formas teatrais que correspondam a esse propósito emancipatório. A necessidade de lutar por essa transformação é enfatizada pelo teatrólogo, evidenciando seu entendimento do teatro como um meio capaz de impactar a sociedade e promover mudanças significativas.

O método desenvolvido por Boal sistematiza uma série de exercícios destinados a proporcionar a indivíduos sem experiência prévia em teatro a oportunidade de expressar suas vivências, desafios diários e situações de opressão. Esta abordagem, que se destaca como uma das mais relevantes ferramentas políticas no cenário teatral, permite que participantes compartilhem suas narrativas pessoais por meio da representação teatral. Um aspecto intrigante dessa metodologia é a sua habilidade de não apenas ilustrar as formas de opressão enfrentadas por um indivíduo, mas também evidenciar como uma pessoa pode assumir o papel de opressora. Boal enfatiza a capacidade inerente a todo oprimido de também exercer a opressão, proporcionando uma perspectiva multifacetada sobre as dinâmicas sociais e interpessoais.

Conforme Boal (1975), em “Teatro do oprimido e outras poéticas políticas”, é essencial reconhecer que, embora todos os idiomas constituam formas de linguagem, nem todas as linguagens são consideradas idiomáticas. Além das línguas faladas e escritas, existem diversas outras formas de expressão. O domínio de uma nova linguagem proporciona àquele que a domina uma perspectiva inédita para compreender a realidade e transmitir esse conhecimento para os outros. Cada linguagem possui uma singularidade sem substituições possíveis, e todas elas se complementam, resultando em uma compreensão mais abrangente e precisa da realidade. Em outras palavras, a totalidade das linguagens capazes de expressar a realidade contribui para um conhecimento mais completo. Segundo o autor, o ensino de qualquer linguagem deve, portanto, partir desse princípio para contemplar a diversidade de formas de expressão e alcançar uma educação mais abrangente e inclusiva.

considerando o teatro como linguagem, apto para ser utilizado por qualquer pessoa, tenha ou não atitudes artísticas. Quero mostrar, através de exemplos práticos, como pode o teatro ser posto ao serviço dos oprimidos, para que estes se expressem e para que, ao utilizarem esta nova linguagem, descubram igualmente novos conteúdos (Boal, 1975, p.126).

O trecho destaca a perspectiva inclusiva do teatro ao considerá-lo uma linguagem acessível a qualquer pessoa, independentemente de suas habilidades artísticas. Essa ótica amplia o alcance do teatro, sugerindo que ele não está restrito a artistas tradicionais, mas pode ser uma ferramenta de expressão acessível a

todos. A ênfase na utilização do teatro em benefício dos oprimidos destaca seu potencial como meio de dar voz àqueles que muitas vezes são silenciados. A proposta de apresentar exemplos práticos reforça a ideia de que o teatro pode ser uma ferramenta prática e aplicável na promoção da expressão e descoberta de novos conteúdos para aqueles que vivenciam a opressão. Esse enfoque prático evidencia a intenção de não apenas teorizar sobre a utilidade do teatro, mas também demonstrar como ele pode ser efetivamente empregado para amplificar as vozes marginalizadas e enriquecer as experiências individuais por meio de uma nova linguagem.

A plena compreensão da Poética do Oprimido, conforme delineada por Boal (1975), requer uma constante consideração de seu objetivo central: a metamorfose do público, originalmente um "espectador" passivo no contexto teatral, para a condição de sujeito ativo, ator e agente transformador da ação dramática. É crucial ressaltar as distinções para que se possa captar adequadamente essa proposta. A poética de Aristóteles resulta em "catarse", a de Brecht sugere "conscientização". O que a Poética do Oprimido propõe é a própria ação. Em vez de o espectador delegar poderes ao personagem para agir ou pensar em seu lugar, ele mesmo assume um papel protagonista. Ele transforma a ação dramática inicial, explora soluções possíveis e discute propostas de modificação. Em suma, o espectador se prepara para a ação real ao ensaiar e participar ativamente do processo.

Boal (1975) destaca que o ponto de partida essencial no vocabulário teatral é o corpo humano, que serve como a principal fonte de som e movimento. Para efetivamente controlar os elementos de produção teatral, é necessário, em primeiro lugar, compreender o próprio corpo, a fim de capacitá-lo a expressar-se de maneira mais marcante. Somente após esse entendimento e a habilidade de tornar o corpo mais expressivo é que o "espectador" estará em condições de participar em formas teatrais. Progressivamente, essas formas ajudarão o "espectador" a se libertar de sua posição passiva, transformando-se de mero observador a ator. Essa transformação envolve deixar de ser objeto para se tornar sujeito, mudando de testemunha para protagonista no contexto teatral.

3.7.1 As quatro etapas da conversão do espectador em ator

O esquema de quatro fases delineado por Boal (1975) para a conversão do espectador em ator pode ser resumido da seguinte maneira.

Fase 1- Familiarização corporal — Sequência de atividades nas quais se inicia a compreensão do corpo individual, incluindo suas restrições e potenciais, bem como suas distorções sociais e oportunidades de reabilitação. De acordo com Boal (1975), é apropriado que a implementação de um sistema teatral tenha início com algo familiar aos participantes, evitando a introdução de técnicas teatrais dogmaticamente ensinadas ou impostas. Pelo contrário, deve-se começar pela exploração do próprio corpo das pessoas envolvidas na experiência. Há uma variedade extensa de atividades que podem ser realizadas, todas compartilhando o mesmo propósito fundamental: aumentar a consciência do participante sobre seu corpo, suas capacidades físicas e as distorções que seu corpo enfrenta devido à natureza do trabalho que realiza. Em outras palavras, cada pessoa precisa estar ciente dos efeitos negativos que a função que ela exerce pode ter em seu corpo, Boal usa o termo “alienação muscular” (1975, p.133) e refere-se ao distanciamento ou separação que ocorre entre o trabalhador e seu próprio corpo devido às condições de trabalho. Isso pode incluir, por exemplo, a perda de sensação ou conexão com certos músculos devido a repetição de movimentos específicos ou posturas inadequadas. Ao perceber essa “alienação muscular”, os participantes são incentivados a compreender melhor como o trabalho afeta seus corpos e a explorar maneiras de mitigar esses impactos por meio de exercícios e práticas específicas. Para o dramaturgo, a variedade de funções que uma pessoa assume na vida cotidiana coloca sobre ela uma espécie de “máscara social” que dita seu comportamento. Assim, indivíduos que desempenham funções similares, como pessoas pertencentes a esse conjunto podem ser referidos como religiosos, artistas, trabalhadores, agricultores, educadores, proprietários de terras acabam assemelhando-se uns aos outros devido às características comuns associadas a esses papéis específicos. Assim sendo,

Os exercícios desta primeira etapa têm por finalidade "desfazer" as estruturas musculares dos participantes. Isto é: desmontá-las, verificá-las, analisá-las. Não para que desapareçam, mas sim para que se tornem conscientes. Para que cada operário, cada camponês, compreenda, veja e sinta até que ponto seu corpo está determinado pelo seu trabalho. Se uma pessoa é capaz de "desmontar" suas próprias estruturas musculares, será certamente capaz de "montar" estruturas musculares próprias de outras profissões e de outros

status sociais, estará mais capacitado para interpretar outros personagens diferentes de si mesmo (Boal, 1975, p.134).

A proposta é desmontar, examinar e analisar essas estruturas, permitindo que cada participante perceba e compreenda até que ponto seu corpo é moldado pelas exigências do trabalho. Esse processo promove uma maior capacidade de interpretar personagens diversos, ampliando a compreensão do indivíduo em relação a diferentes identidades sociais.

Na etapa inicial deste plano, todos os exercícios têm como foco o processo de “desmontar”. Contudo, o autor recomenda que é sempre aconselhável propor um exercício enquanto simultaneamente sugere-se que os participantes desenvolvam outras abordagens. É crucial manter um ambiente propício à criação, onde tanto os instrutores quanto os aprendizes estejam envolvidos no processo criativo.

Fase 2 - Desenvolver a expressividade corporal - Série de atividades lúdicas em que cada indivíduo inicia o processo de expressão exclusivamente por meio do corpo, deixando de lado formas mais convencionais e cotidianas de comunicação. A finalidade da segunda fase reside em aprimorar a expressividade corporal. A tendência de nos comunicarmos predominantemente por meio da palavra contribui para a limitação do desenvolvimento da expressão corporal. Uma série de atividades lúdicas pode auxiliar os participantes a cultivar as habilidades de expressão do corpo. Estes são propostos como “jogos” de salão, diferenciando-se de exercícios laboratoriais convencionais. Durante esses “jogos”, os participantes são incentivados a se envolverem na ação, não interpretando necessariamente personagens, mas, certamente, desempenhando um papel mais eficaz ao entenderem e representarem as situações propostas (Boal, 1975). Nesses tipos de jogos, Boal (1975, p.138), sugere que

o importante não é “acertar”; o importante é fazer com que todos os participantes se esforcem para expressar-se através de seus corpos, coisa a que não estão acostumados. Ainda que se cometam todos os erros imagináveis, o exercício será igualmente bom se os participantes tentarem se expressar fisicamente, sem o recurso da palavra. Deste modo, e sem que se dêem conta, estarão já “fazendo teatro”.

Fase 3 – O teatro como forma de comunicação – Nesta fase, inicia-se a prática do teatro como uma linguagem dinâmica e atual, divergindo da abordagem de um produto final que retrata imagens do passado. Essa fase é subdividida em

três partes, cada uma representando um nível progressivo de envolvimento direto do espectador na apresentação teatral. O objetivo é induzir o espectador a se engajar ativamente na trama, deixando para trás seu papel de mero observador e assumindo plenamente a posição de agente participante. As etapas anteriores têm um caráter preparatório, concentrando-se na exploração do corpo pelo participante. Já esta nova fase destaca o tema a ser abordado, facilitando a transição do espectador para uma ação efetiva no contexto da performance.

No primeiro estágio, conhecido como Dramaturgia Simultânea, os espectadores participam ativamente, contribuindo para a construção da narrativa ao mesmo tempo que os atores. No segundo estágio, Teatro-Imagem, os espectadores têm uma intervenção direta, expressando-se através de imagens formadas pelos corpos dos outros atores ou participantes. No terceiro estágio, Teatro-Debate, os espectadores assumem um papel mais direto na ação dramática, substituindo os atores e efetivamente atuando no desenvolvimento da cena.

O teatro-debate e estas outras formas de teatro popular, em vez de tirar algo do espectador, pelo contrário, infundem no espectador o desejo de praticar na realidade o ato ensaiado no teatro. A prática destas formas teatrais cria uma espécie de insatisfação que necessita complementar-se através da *ação real* (Boal, 1975, p.152).

Na quarta fase, conhecida como “Teatro como discurso”, são empregadas formas simples em que o espectador-ator encena a performance de acordo com suas necessidades específicas de explorar determinados temas ou praticar certas ações.

Na perspectiva de Augusto Boal (1975), a relação entre teatro e os públicos populares, de acordo com sua experiência em diversas nações latino-americanas, é que os públicos populares têm como principal interesse a experimentação e o ensaio, demonstrando desinteresse por apresentações teatrais predefinidas. Nessas circunstâncias, buscam interagir com os atores durante a atuação, interromper a trama e solicitar esclarecimentos sem aguardar cortesmente o término do espetáculo. Em contraste com a abordagem educacional burguesa, a educação popular incentiva e facilita a iniciativa do espectador em formular perguntas, estabelecer diálogos e participar ativamente. O dramaturgo destaca que, embora aborde extensivamente o teatro-ensaio em detrimento do teatro espetáculo, visto que são experiências cujos desfechos são desconhecidos, dada a liberdade do

espectador desvinculado de amarras, e, por fim, atua e se torna protagonista, não há obstáculo para que um público popular também pratique manifestações teatrais “mais acabadas”. Desta maneira, neste momento, serão brevemente exploradas e resumidas algumas outras modalidades teatrais apresentadas por Augusto Boal (1975) em sua obra “O teatro do Oprimido e outras poéticas políticas”:

1. "Teatro-Jornal" foi concebido inicialmente pelo grupo Núcleo do Teatro de Arena de São Paulo, sendo dirigido artisticamente por alguém que ocupou essa posição de 1956 a 1971, momento em que houve a necessidade de deixar o Brasil por motivos imperativos. Essa abordagem envolve diversas técnicas simples que possibilitam a conversão de informações de jornais ou de qualquer outro conteúdo não-dramático em sequências teatrais.
2. "Teatro Invisível" envolve a encenação de uma cena em um ambiente que não pertence ao contexto teatral, perante pessoas que não desempenham o papel de espectadores. O local pode variar, abrangendo espaços como restaurantes, filas, ruas, mercados, trens, entre outros. Os observadores dessa cena são as pessoas que estejam presentes nesse local por acaso. Ao longo de toda a representação, é imperativo que essas pessoas não suspeitem de que estão presenciando uma apresentação teatral, pois, caso contrário, se tornariam "espectadores".

O teatro invisível deve "explodir" em um determinado local de grande afluência de pessoas. Todas as pessoas próximas devem ser envolvidas pela explosão, e os efeitos desta muitas vezes perduram até depois de muito tempo de terminada a cena (Boal, 1975, p.155).

3. O “Teatro-Fotonovela” aborda uma situação comum em muitos países latino-americanos, onde as fotonovelas, frequentemente marcadas por subliteratura e utilizadas como veículo para a ideologia das classes dominantes, tornaram-se epidêmicas. Este método visa desmistificar a fotonovela, envolvendo a leitura geral do texto para os participantes, sem que estes saibam antecipadamente que se trata de uma fotonovela. Eles são então solicitados a representar a história conforme sua percepção, e ao término, a representação é comparada com a versão original da fotonovela, sendo discutidas as diferenças.

4. O método da quebra de repressão envolve solicitar a um participante que relembre um momento em que se sentiu fortemente reprimido, aceitando essa repressão e agindo de maneira contrária a suas vontades ou necessidades. Esse episódio deve ter um significado pessoal profundo e a partir desse particular, extrapolar para o geral. A abordagem consiste em começar com situações específicas que ocorreram com indivíduos, mas que ao mesmo tempo sejam representativas do que ocorre com todos os outros nas mesmas circunstâncias. Em experiências teatrais desse tipo, é essencial sempre iniciar com o particular, mas também é crucial chegar sempre ao geral.
5. O "Teatro-Mito" envolve, de maneira simples, a revelação do evidente por trás de um mito conhecido. Isso se traduz na narração lógica de uma história, expondo verdades e destacando aspectos ocultos dessas verdades.
6. No "Teatro-Julgamento", um dos participantes relata uma história, seguido pela improvisação dos atores. Posteriormente, cada personagem é analisado em relação a todos os seus papéis sociais, e os participantes são instruídos a selecionar um objeto físico ou cenográfico que simbolize cada papel. Após desmembrar o personagem, ou os personagens²⁷, a narrativa é reconstruída, agora removendo alguns símbolos associados a cada personagem e, por conseguinte, alguns papéis sociais. Em seguida, os participantes são instigados a criar combinações, propostas que serão posteriormente ensaiadas pelos atores e avaliadas por todos os presentes. Essa abordagem visual permite perceber que as ações humanas não se originam exclusiva ou primariamente da psicologia individual; frequentemente, por meio do indivíduo, manifesta-se a influência de sua classe.
7. A técnica de teatro popular conhecida como "Rituais e Máscaras" tem como propósito revelar as manifestações ideológicas, representadas pelos rituais que objetificam todas as interações humanas, e os disfarces de interações sociais que esses rituais impõem sobre os indivíduos, conforme os papéis atribuídos a eles na sociedade e os rituais que precisam ser executados por eles. Nessa abordagem, embora o ritual permaneça constante, as máscaras sociais variam, conferindo distintas características às quatro cenas. Essa técnica é extremamente vasta e apresenta inúmeras variações, incluindo a

²⁷ Boal (1975, p. 166), recomenda realizar essa operação apenas com o personagem ou com os personagens centrais, para maior facilidade e êxito.

mudança de máscaras para o mesmo ritual, a realização do mesmo ritual por pessoas de diferentes classes sociais, entre outras possibilidades.

Em síntese, Augusto Boal (1975) conclui que todas as experiências de teatro popular convergem para um propósito comum: a emancipação do espectador, que, historicamente, tem sido submetido a visões preconcebidas do mundo impostas pelo teatro. Ao reconhecer que a produção teatral, em sua maioria, é realizada por indivíduos associados, direta ou indiretamente, às classes dominantes, é lógico inferir que tais visões preconcebidas representam as perspectivas dessa classe. Boal argumenta que o espectador do teatro popular, composto pelo povo, não pode mais ser uma vítima passiva dessas representações estereotipadas. Portanto, a essência dessas experiências teatrais reside na busca pela libertação do espectador, capacitando-o a desafiar e questionar as visões impostas, promovendo, assim, uma participação ativa e crítica no processo teatral.

A poética do oprimido é essencialmente uma Poética da Liberação: o espectador já não delega poderes aos personagens nem para que pensem nem para que atuem em seu lugar. O espectador se libera: pensa e age por si mesmo! Teatro é ação!
Pode ser que o teatro não seja revolucionário em si mesmo, mas não tenham dúvidas: é um ensaio da revolução! (Boal, 1975, p.169).

3.7.2 Teatro do oprimido na educação

Em um ambiente educacional repleto de potencial transformador, surge a pergunta inevitável: o que o Teatro do Oprimido tem a ver com a educação? Ao explorar as conexões entre essa abordagem teatral e o ambiente escolar, revela-se uma poderosa ferramenta de empoderamento dos indivíduos, promovendo não apenas a expressão artística, mas também a conscientização crítica e a participação ativa da comunidade escolar. O Teatro do Oprimido, desenvolvido por Augusto Boal (1975), transcende as fronteiras do palco, oferecendo uma plataforma que explora questões sociais, amplia perspectivas e cultiva uma comunidade educacional pronta para a ação. Neste contexto, a relação entre o Teatro do Oprimido e a educação destaca-se como uma oportunidade para desafiar, questionar e inspirar, dando voz aos estudantes.

A socióloga Bárbara Santos²⁸, em entrevista sobre seu livro “Teatro do Oprimido - Raízes e Asas: uma teoria da práxis”, diz que “o Teatro do oprimido pressupõe a escuta, e é necessária a escuta para que a gente possa elaborar as estratégias de transformação do real. O que isso tem a ver com educação?”. A atenção dedicada à escuta não apenas propicia a compreensão das experiências individuais, mas também constitui um elemento fundamental para a elaboração de estratégias de transformação da realidade. Essa ênfase na escuta encontra relevância no âmbito educacional, onde a habilidade de ouvir ativamente e compreender as perspectivas dos alunos é vital para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes. A escritora ainda reitera que a trajetória do Teatro do Oprimido está intrinsecamente ligada à educação desde suas origens, apresentando uma profunda relação com a pedagogia do oprimido, tal como formulada por Paulo Freire. Enquanto Freire advogava pela alfabetização a partir da leitura crítica do mundo, destacando a necessidade de compreender o significado das palavras no contexto mais amplo, Augusto Boal seguia uma abordagem semelhante ao promover a alfabetização política. Nesse sentido, o Teatro do Oprimido emerge como uma ferramenta que capacita os indivíduos a compreenderem o mundo ao seu redor, permitindo intervenções cidadãs significativas. O teatro se torna a expressão e a representação do real, proporcionando a oportunidade de criar narrativas próprias e questionar as complexidades da realidade. Assim, a origem e a evolução do Teatro do Oprimido estão intimamente conectadas com os princípios fundamentais da pedagogia do oprimido, levantando questões cruciais sobre como é possível transformar o ambiente educacional, considerando a reflexão crítica sobre a realidade.

Na dissertação de Dias (2023, p.75-76), destaca-se que

É necessário o reconhecimento das faces em que o processo educacional se apresenta, para que a escola seja um espaço democrático, de vivências diversas, de práticas que busquem cada vez mais a humanização entre as pessoas e, portanto, de desconstrução de práticas individualistas, egoístas, focadas na competitividade e no conceito de eficiência por métodos quantificados, de um ensino tecnicista que apenas reproduz o pensamento neoliberal da educação.

²⁸Em entrevista à Faculdade de Educação da Unicamp, Bárbara Santos fala sobre o Teatro do Oprimido e sua relação com a educação durante sessão de lançamento de seu livro “Teatro do Oprimido - Raízes e Asas: uma teoria da práxis”. Entrevista realizada em 18 de novembro de 2016. Disponível em: <[Teatro do Oprimido e educação – Entrevista com Bárbara Santos \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=...)>

As principais vertentes da estética do oprimido consistem em palavra, imagem e som, e estão vinculadas, às três principais raízes da “Árvore do Teatro do Oprimido”. Essas são formas de linguagem que os seres humanos empregam para se comunicar, servindo como canais que os conectam ou os afastam do mundo, dependendo da medida em que conseguem apropriar-se dessas formas expressivas. Nesse contexto, a estética do oprimido visa promover o desenvolvimento da habilidade de perceber o mundo não apenas por meio do teatro, mas também por meio de todas as formas artísticas. Palavra, imagem e som são experienciados, vivenciados e assimilados por aqueles que se engajam nessa prática, buscando uma perspectiva libertadora e transformadora da sociedade (Dias, 2023).

Ao encerrar esta seção, destacamos a relevância contínua do Teatro do Oprimido na educação, reforçando seu papel essencial na moldagem de cidadãos críticos e engajados. A abordagem do Teatro do Oprimido permanece como um catalisador significativo para o desenvolvimento de habilidades críticas, fomentando a participação ativa e reflexiva dos alunos no contexto educacional. Essa metodologia demonstra ser uma ferramenta valiosa na formação de cidadãos capazes de analisar, questionar e contribuir de maneira significativa para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Que educadores e leitores explorem a aplicação prática do Teatro do Oprimido na escola, destacando a importância de considerar sua implementação como uma ferramenta no contexto educacional. Para isso, sugerimos a avaliação das características específicas da comunidade escolar e a adaptação das técnicas do Teatro do Oprimido conforme a realidade local.

Nas circunstâncias atuais, cresce a compreensão acerca da importância de fomentar a pesquisa e realizar estudos que permitam a condução de práticas pedagógicas centradas na dimensão social, humana, política e cognitiva do ensino. Esse enfoque visa promover uma educação transformadora, que não reproduza simplesmente os aparatos ideológicos de poder. O desejo por uma prática educacional busca incentivar o pensamento crítico para uma compreensão mais profunda do mundo, fortalecendo as raízes culturais dos educandos e capacitando-os para influenciar e participar ativamente em suas próprias vidas. É crucial notar que essa abordagem não é devidamente reconhecida e valorizada por

governos com perspectivas autoritárias e por aqueles que defendem os interesses da classe dominante e do capital (Dias, 2023).

Em síntese, o anseio não se resume apenas ao acesso à cultura, mas transcende para a aspiração de proporcionar a todos a oportunidade de serem agentes ativos na produção cultural. A busca vai além do mero consumo passivo de expressões artísticas, visando capacitar indivíduos a participarem ativamente na criação e contribuição para a diversidade cultural. Garantir o acesso à produção cultural não apenas promove a democratização do conhecimento, mas também fortalece a capacidade das comunidades em moldar narrativas próprias. O Teatro do Oprimido é um método no qual cada indivíduo se apropria e descobre sua capacidade de compreender o passado no presente, utilizando-o como ferramenta para inventar o futuro e buscar maneiras e soluções diferentes para suas opressões, seja ela qual for.

4 CAMINHOS PARA O PALCO: OFICINA DE TEATRO NA ESCOLA

*“A rã queria ser um passarinho.
Só se for em teatro, meu amor.
Em teatro você faz o passarinho e eu faço a rã.
Teatro não é troca de experiências?”
(Barros, 2022, p.25)*

Neste capítulo, será examinada a elaboração e execução da oficina de teatro no âmbito escolar, destacamos o público-alvo envolvido e as características interdisciplinares inerentes a uma iniciativa dessa natureza. A análise abrangerá a concepção da oficina, delineando as estratégias utilizadas na sua implementação, bem como o perfil do público destinatário. É relevante salientar, inicialmente, que a oficina desempenhou um papel complementar na formação dos alunos, uma vez que se configurou como uma atividade extracurricular. Ao sublinhar a natureza suplementar da oficina em relação à formação convencional, destacamos a capacidade desse ambiente extracurricular de promover uma sinergia eficaz entre as dimensões linguísticas e literárias, enriquecendo a experiência educacional dos participantes.

Uma oficina de teatro é um ambiente educacional e prático destinado ao treinamento e desenvolvimento de habilidades teatrais. Geralmente oferecida como um curso com duração variável, essa atividade visa capacitar os participantes em

diferentes aspectos da arte dramática. Durante a oficina, os participantes têm a oportunidade de participar de exercícios práticos, jogos teatrais, práticas de cena e outros métodos específicos de treinamento. O objetivo é proporcionar uma experiência imersiva que vá além do aprendizado teórico, permitindo que os participantes explorem e aprimorem suas habilidades de atuação, expressão corporal, interpretação e outros elementos essenciais para a performance teatral. Além disso, oficinas de teatro também podem ter objetivos específicos, como a criação de uma peça curta ou a exploração de técnicas teatrais particulares. Em resumo, uma oficina de teatro é um espaço dinâmico que busca nutrir e expandir o entendimento e as habilidades dos participantes no campo da arte teatral.

Nesse contexto, a oficina de teatro, na condição de disciplina extracurricular, foi concebida com diversos propósitos. Em primeiro lugar, a criação de uma performance teatral a partir de textos adaptados pelos próprios alunos da escola. Em segundo, fornecer um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades, tais como expressão, criação e integração. Além de facilitar a discussão de uma ampla gama de temas, promovendo, assim, o aprimoramento do senso crítico dos participantes.

É necessário esclarecer que a realização da oficina demandou um trabalho prévio conduzido em sala de aula, envolvendo a colaboração dos professores de Língua Portuguesa, bem como de outras disciplinas, como Arte e Língua Inglesa. Essa abordagem interdisciplinar foi fundamental para estabelecer as bases necessárias à condução eficaz da oficina de teatro. Por meio dessas disciplinas, os alunos adquiriram conhecimentos e aprofundaram sua compreensão em diversas áreas. Na disciplina de Arte, exploraram informações e estudos sobre o teatro, suas modalidades e teoria, aprimorando assim sua compreensão do meio teatral. Em Língua Portuguesa, dedicaram-se ao estudo do gênero teatral, literatura, leitura e interpretação, enquanto em Língua Inglesa, aprofundaram a contextualização histórica das obras de Lewis Carroll, além de aprimorarem a pronúncia correta dos nomes de personagens e expressões com as quais encontravam dificuldades. Todas essas atividades realizadas em sala de aula serviram como base sólida para a oficina de teatro conduzida no horário extracurricular.

Essa abordagem foi realizada por meio da experimentação de jogos e exercícios teatrais, focados na expressão corporal, inspirados no método de Augusto Boal em Teatro do Oprimido. Ao explorar as dinâmicas propostas por Boal,

buscamos uma conexão mais profunda com os temas abordados, incentivando a transformação individual e coletiva.

A relevância do processo da construção cênica no contexto da oficina de teatro é substancial, destacando-se pela participação ativa e engajamento dos alunos. Este processo não apenas constitui um meio para a assimilação de técnicas teatrais, mas também promove uma vivência enriquecedora, permitindo aos estudantes explorar sua expressividade e criatividade. O envolvimento dos alunos não se limita apenas à compreensão dos aspectos técnicos, mas se estende à apropriação emocional e intelectual do material, contribuindo para o desenvolvimento global de suas habilidades.

4.1 Estrutura da oficina

A duração da oficina de teatro é um aspecto variável, sendo diretamente influenciada pelo propósito específico estabelecido. Em sua natureza, tais programas têm o potencial de estender-se ao longo de um ano, no contexto em questão, optamos por sua execução em um período de três meses. Esta decisão reflete a necessidade de otimizar o tempo para encaixar-se dentro das atividades da escola. Ao concentrar o programa em um intervalo mais curto, houve uma ênfase na intensidade do trabalho. Tal abordagem não apenas ressalta a versatilidade do formato de oficinas teatrais, mas também evidencia a necessidade de tempo dedicado para o florescimento pleno das habilidades, mesmo em cenários mais condensados.

As oficinas foram programadas para ocorrerem nas tardes das sextas-feiras, em um horário que se contrapõe ao período regular de aulas dos participantes. Essa escolha visou melhorar a disponibilidade dos envolvidos, garantindo que as atividades não entrassem em conflito com suas obrigações habituais. Durante cada sessão, as oficinas se estenderam por um intervalo de duas horas semanais. Foi composta por estudantes da escola, englobando os períodos do 6º ao 9º ano, abrangendo uma faixa etária de 11 a 14 anos. A oportunidade de participar estava aberta aos estudantes que manifestassem interesse, sem imposição de restrições quanto à entrada ou saída no projeto. Destacamos que a faixa etária selecionada compreendeu a do período da manhã. Nesse contexto, os alunos que participaram previamente do processo de adaptação de textos também foram convidados a

participar. A política de abertura do projeto visou promover a participação contínua e acessível, incentivando a continuidade do envolvimento dos alunos ao longo das atividades da oficina. Dessa forma, acreditamos que a diversidade de experiências e níveis de habilidade contribui para a riqueza e dinamismo do ambiente de aprendizado teatral, enriquecendo a experiência para todos os participantes envolvidos.

A interação entre alunos de diferentes anos na oficina de teatro enriquece o ambiente teatral, pois estimula uma dinâmica que promove a troca constante de experiências em suas diferentes fases, propiciando assim uma variedade de perspectivas e criando um cenário que favorece a colaboração e o desenvolvimento conjunto. Essa convivência não apenas fomenta um ambiente inclusivo, mas também proporciona um espaço no qual os participantes podem compartilhar conhecimentos e percepções, contribuindo para uma experiência coletiva enriquecedora. Essa interação, ao invés de constituir uma barreira, emerge como um elemento vital para a construção de um ambiente teatral dinâmico e colaborativo.

4.1.1 A natureza interdisciplinar do teatro na escola

Nesta seção, abordaremos de maneira sucinta a forma como a interdisciplinaridade no âmbito teatral foi explorada durante a realização da oficina de teatro na escola. Destacaremos as abordagens e estratégias adotadas, evidenciando como a integração de diversas disciplinas contribuiu para enriquecer a experiência dos participantes e promover uma compreensão mais abrangente e contextualizada do universo teatral. Vale ressaltar que, em alguns casos, esses conhecimentos foram adquiridos sem a participação ativa dos professores das respectivas disciplinas. Nesse contexto, destacamos que diversas informações correlatas a outras disciplinas foram aprofundadas por meio de pesquisas realizadas pelos próprios alunos. A autonomia na busca por conhecimento permitiu uma ampliação significativa do entendimento interdisciplinar, evidenciando a capacidade dos estudantes em conectar diferentes áreas do saber. Esse método de pesquisa independente contribuiu não apenas para o enriquecimento do conteúdo abordado na oficina de teatro, mas também para a promoção de uma aprendizagem mais autônoma e aberta às interações entre as diversas disciplinas escolares. Segundo Cavalieri (1997, p.6)

O teatro é por natureza interdisciplinar, as atividades propostas têm a finalidade de ampliar o universo de conhecimento e a visão crítica do aluno. Para que exista teatro é necessário um ator e um espectador. Ampliando esse conceito, podemos acrescentar também um espaço e um autor. O espaço, não necessariamente o palco, pode ser a rua, o bar, a sala de aula, o pátio do colégio, a igreja, ou até a carroceria de um caminhão. E o autor é quem, a partir de uma ideia, um pensamento, escreve o texto ou o roteiro para o elenco entrar em ação no espaço escolhido.

Ao enfatizar que as atividades teatrais visam ampliar o universo de conhecimento e a visão crítica dos alunos, ressaltamos o potencial educativo dessa forma artística. A ampliação do conceito de teatro para além da tradicional interação entre ator e espectador, incluindo espaço e autor, enriquece ainda mais a compreensão do teatro como uma manifestação cultural multifacetada. A exploração de diferentes espaços, indo além do palco convencional, destaca a versatilidade do teatro, que pode ganhar vida em locais tão diversos. A introdução do autor como uma peça fundamental no processo, responsável por dar vida ao texto ou roteiro, evidencia o caráter colaborativo e criativo intrínseco ao teatro. A autora destaca a riqueza e a amplitude do teatro como uma experiência que vai além do entretenimento, contribuindo significativamente para o desenvolvimento cultural e intelectual dos participantes.

No contexto educacional, o teatro não se limita apenas à memorização de diálogos e representações dramáticas no palco; ele transcende as fronteiras das disciplinas, integrando-se harmoniosamente a campos como história, literatura, artes visuais, música e ciências sociais.

A forma como o teatro é encarado nesse enfoque interdisciplinar o transforma em algo mais do que uma simples disciplina. Ele se torna uma espécie de direcionador no ambiente educacional, construindo um vínculo dinâmico que une e enriquece várias facetas da aprendizagem. Quando diferentes disciplinas se entrelaçam, é possível ver uma expansão notável do repertório de conhecimento de todos os envolvidos. Ao mergulharem em temas e contextos que atravessam várias áreas, os participantes são estimulados a cultivar uma visão crítica, conectando elementos de diferentes campos ao processo teatral.

A literatura, por exemplo, serviu como fonte de inspiração para a criação de roteiros, enquanto a História contribuiu para a compreensão de contextos temporais e sociais. As artes visuais puderam influenciar a estética cênica, e os conceitos de

ciências sociais foram incorporados na construção de personagens e na compreensão das relações interpessoais representadas no palco. Assim, na oficina de teatro, a integração de disciplinas também trabalha para inspirar a criatividade e fortalecer a habilidade analítica dos participantes, solidificando o teatro como uma plataforma cheia de possibilidades para a expressão artística e cultural.

No âmbito deste projeto, observamos uma colaboração significativa das professoras de Língua Portuguesa. Em suas práticas em sala de aula, dedicaram-se ao aprimoramento da compreensão dos textos dramáticos, explorando tanto a estrutura quanto a leitura dessas obras. Uma das professoras, seguindo a metodologia de Rildo Cosson (2021), leu a primeira obra de Lewis Carrol (2013) para os alunos do 7º ano, utilizando atividades de registro da leitura em um mural. Essa abordagem foi compartilhada entre as turmas, promovendo um diálogo que impulsionou a preparação para a experiência teatral subsequente. Além disso, essa mesma professora, durante os momentos de leitura, incorporou a obra “Alice no País da Mentira” de Pedro Bandeira (2016), contribuindo para o desenvolvimento do repertório da biblioteca interna dos alunos com temas relacionados a Alice.

A docente de Arte, incumbida da maioria das turmas na escola, assumiu a responsabilidade de abordar em sala de aula a história do teatro tanto em nível nacional quanto internacional. Além disso, direcionou seu foco para explorar contextos e práticas teatrais, compreendendo os processos de criação envolvidos. Buscou, de maneira abrangente, promover o reconhecimento e apreciação de formas diversas de manifestações teatrais presentes em diferentes contextos culturais. Considerando isso, a docente explorou elementos provenientes de diversas matrizes estéticas e culturais relacionadas ao teatro, aprimorando, assim, o entendimento dos alunos sobre essa expressão artística.

A professora de Inglês contribuiu ativamente nas salas de aula onde foram trabalhadas as obras de Carroll. Seu auxílio consistiu em focar na pronúncia adequada e no contexto linguístico dos livros. Ao abordar a leitura de trechos das obras em inglês, a docente proporcionou aos alunos uma compreensão mais profunda da linguagem utilizada por Carroll, assim como algumas curiosidades e jogos de palavras utilizados pelo autor, promovendo não apenas a fluência na pronúncia, mas também a compreensão contextual das narrativas. Essa abordagem integrada entre o estudo literário e o aprimoramento da língua estrangeira demonstrou ser valiosa ao realçar a experiência dos estudantes, combinando

habilidades linguísticas com a apreciação da obra em sua forma original, ainda que apenas em trechos. A integração dessas práticas evidenciou o esforço coletivo em proporcionar uma abordagem interdisciplinar que conecta a experiência teatral à leitura e à compreensão mais ampla do universo literário.

4.2 Etapas do processo

Nesta seção, será abordado o desenvolvimento e os processos envolvidos na oficina de teatro realizada em uma escola municipal de ensino regular do interior de São Paulo, Lucélia. Serão explorados os elementos fundamentais que contribuíram para a construção de uma experiência com o teatro em um contexto carente de recursos materiais financeiros, mas rico em material humano. Ao longo do texto, serão destacados aspectos referentes às práticas, à interação entre os alunos e aos desafios e conquistas enfrentados durante o curso da oficina. O intuito é proporcionar uma visão de como o teatro foi incorporado ao contexto educativo, promovendo não apenas o desenvolvimento artístico, mas também a análise crítica e o crescimento pessoal dos envolvidos.

Neste ponto, serão delineadas as etapas de formação do grupo, suas características distintivas e a abordagem adotada no decorrer do trabalho. A análise se concentra na evolução da equipe, ressaltando aspectos que contribuíram para seu desenvolvimento, bem como na maneira como o processo de trabalho foi conduzido, oferecendo uma visão abrangente da dinâmica e estratégias aplicadas ao longo do percurso.

4.2.1 A formação do grupo

O interesse dos alunos pela oficina de teatro manifestou-se de maneira notável através da divulgação realizada pela professora de sala em sala, cerca de 87 alunos manifestaram interesse, neste ambiente, um número consideravelmente alto quando comparado a outras atividades que envolvem apresentações para toda a escola. Após a primeira etapa de seleção, os alunos foram convidados a participar de uma breve reunião de vinte minutos durante o período de aula, na qual a professora apresentou detalhadamente o projeto. Esse momento também foi utilizado para esclarecer possíveis dúvidas relacionadas à atividade.

Quanto à composição desse inicial e expressivo conjunto de interessados, é possível observar que o mesmo se fragmenta em diversas categorias, a saber: alunos curiosos, alunos interessados e alunos motivados que já tiveram participações nos anos anteriores. A audiência desse grupo revela uma considerável heterogeneidade, englobando estudantes provenientes de diferentes estratos sociais. Dentro desse mesmo coletivo, coexistem alunos que desfrutam de condições favoráveis, sem privações essenciais, e alunos que enfrentam carências básicas, como a falta de alimentos em casa ou a ausência de um chuveiro.

O desafio inicial centrou-se na gestão de um número considerável de participantes, levando em consideração também as limitações do espaço físico da escola. Entretanto, ao longo da semana subsequente à primeira reunião, na qual foram estabelecidos os dias e horários dos encontros, além da entrega de autorizações para os responsáveis assinarem, surgiram questões relevantes. Dado que as atividades ocorriam no contraturno, muitos participantes alegaram a necessidade de cuidar de irmãos mais novos para permitir que os pais trabalhassem, enquanto outros alunos mencionaram a obrigatoriedade de empregar seu tempo em atividades remuneradas para contribuir financeiramente para o sustento familiar. E assim o grupo de 87 foi reduzido a cerca de 60 alunos. Dentro desse último número estavam incluídos alunos moradores da área rural da cidade, os quais precisam de ônibus público para locomover-se à escola, dessa forma a prefeitura não disponibilizou condução para esses alunos, o grupo reduziu-se então a 42 alunos. Até chegar a turma fixa, mais alguns alunos decidiram não participar por conta da dificuldade de locomoção de ir à escola fora do horário regular.

O grupo final foi constituído por 35 alunos, apresentando uma diversidade significativa tanto em relação ao gênero, idade, raça, meio social quanto ao desempenho nas atividades comuns do cotidiano escolar. Nesse time inclui-se estudantes dedicados, com boas notas e destaque em diversas disciplinas, bem como alunos com históricos extensos de fichas disciplinares, notas abaixo da média e elevado índice de ausências. Nesse conjunto, coexistem tanto alunos expansivos e extrovertidos quanto uma parcela considerável de estudantes mais retraídos e tímidos, enfrentando dificuldades para interagir até mesmo com colegas de sala durante o período regular de aulas. Essa variedade de perfis adiciona complexidade à dinâmica do grupo, destacando a importância de estratégias flexíveis e inclusivas.

4.2.2 Teatro em movimento: explorando a dinâmica da oficina

Neste subitem, serão abordados os detalhes sobre o desenvolvimento da oficina, apresentando suas diferentes etapas e a dinâmica que caracteriza esse processo. A análise percorrerá desde a organização inicial até a execução prática, oferecendo uma visão sobre como a oficina se desenvolve e como cada fase contribui para o enriquecimento da experiência dos participantes.

Na fase preliminar que antecede a exploração do “Conhecimento do corpo” proposto por Boal (1975), faz-se necessário realizar a apresentação e socialização do grupo. Essa etapa inicial destaca-se como um elemento para estabelecer uma base sólida de interação entre os participantes. Através dessa apresentação, os integrantes têm a oportunidade de se familiarizar uns com os outros, compartilhando experiências e contextos individuais. A criação de um ambiente acolhedor e colaborativo nesse estágio inicial contribui para a formação de laços interpessoais, criando as bases necessárias para uma exploração mais aprofundada do “Conhecimento do corpo” durante o decorrer da oficina de teatro.

Após a discussão das expectativas em relação à oficina, foi proposta uma atividade inicial para promover a integração e preparação dos participantes. Essa proposta, que envolve a formação de uma roda com apresentação de nomes e movimentos, foi inspirada em um exercício retirado do portal “Teatro na Escola”²⁹, um local *online* destinado ao compartilhamento de conhecimentos e análises acerca do ensino teatral em instituições educacionais.

Os alunos são orientados a formar um círculo, permanecendo em pé. O início se dá com um estudante que anuncia seu nome e executa, ao mesmo tempo, um movimento espontâneo escolhido no momento. O aluno seguinte, em conformidade com a ordem preestabelecida, replica tanto o nome quanto o movimento do participante anterior, acrescentando um gesto original próprio. Esse procedimento é mantido, gerando uma sequência progressiva até o último aluno, incumbido de recordar e reproduzir os nomes e movimentos de todos os integrantes do círculo (Russeff, 2013). Essa atividade tem como objetivo promover o aquecimento, direcionar a atenção, estimular a expressão corporal e fortalecer o entrosamento do grupo.

²⁹A criação do “Portal Teatro Na Escola” é uma ação da professora Janaína Russeff, que tem como objetivo disseminar conhecimentos sobre Teatro-Educação com o propósito de aprimorar o ensino artístico desde de 2013. Disponível em: <www.teatronaescola.com> Acesso em: 26/01/2023.

No decorrer dessa etapa inicial, os alunos foram organizados em grupos, sendo atribuída a cada equipe a responsabilidade de conduzir pesquisas sobre diferentes aspectos do universo teatral. Cada subgrupo recebeu a incumbência de explorar temáticas específicas, tais como improvisação, construção da personagem, direção teatral, cenografia e sonoplastia. A proposta subjacente era que, no próximo encontro, esses grupos apresentassem os resultados de suas pesquisas aos demais participantes. A abordagem flexível permitiu que os alunos, de acordo com suas perspectivas individuais e experiências, compartilhassem o conhecimento adquirido, promovendo uma dinâmica colaborativa no ambiente da oficina. Certos estudantes enfrentaram desafios relacionados ao prazo estabelecido para a breve apresentação. Considerando que essa atividade não tem implicação direta na avaliação formal, foi necessário elucidar que a responsabilidade neste ambiente de oficina é inerente. Ao contrário do contexto da sala de aula, onde a falta de cumprimento de tarefas pode resultar em consequências como ficha disciplinar, na oficina, isso se traduz em prejudicar o grupo ao qual o aluno está vinculado, privando-o da informação que era esperado compartilhar. Portanto, é fundamental lidar com essa responsabilidade de maneira consciente, reconhecendo a interdependência entre os participantes e a importância do comprometimento para o sucesso coletivo.

A partir deste ponto, serão detalhados os jogos utilizados ao longo do curso, alinhados com o plano geral de transição do espectador em ator delineado por Boal (1975). Dentro dos onze encontros programados, dois destinaram-se a introdução, quatro foram designados para a exploração de jogos e exercícios, enquanto o restante foi dedicado aos ensaios e à preparação da peça teatral. Essa distribuição estratégica buscou equilibrar a prática lúdica com a fase de aplicação prática dos conceitos abordados, proporcionando uma abordagem integrada à oficina de teatro, no entanto, torna-se claro que a alocação de um tempo adicional para ensaios e jogos seria mais benéfica.

A partir do segundo encontro, foi implementada a “Etapa um”, que corresponde ao desenvolvimento do “Conhecimento do Corpo”. O objetivo dessa etapa é alcançar uma compreensão mais profunda do corpo, explorando suas possibilidades, limitações e estratégias para recuperar deformações. A ênfase recai sobre a percepção individual do corpo, visando não apenas a familiaridade com suas características físicas, mas também a compreensão de como o corpo se movimenta

e se expressa. Essa abordagem visa proporcionar aos participantes da oficina um maior entendimento de si mesmos, fortalecendo a conexão entre corpo e expressão teatral. Jogos utilizados:

Corrida em Câmara Lenta — Os participantes são convidados a fazer uma corrida com a finalidade de perdê-la: ganha o último! O corpo de cada um, ao mover-se em câmara lenta, em cada centímetro em que se desloque o seu centro de gravidade, terá que reencontrar uma nova estrutura muscular que promova o equilíbrio. Os participantes não podem nunca interromper o movimento, uma vez iniciado, e ficar parados; devem também dar o passo mais comprido que puderem e, ao "correr", os seus pés devem passar por cima dos joelhos. Neste exercício, uma corrida de 10 metros pode ser mais cansativa que uma corrida convencional de 500 metros: o esforço necessário para manter o equilíbrio em cada nova posição, a cada pequeno deslocamento, é enorme e muito intenso (Boal, 1975, p.134-135).

O exercício “Corrida em Câmara Lenta” propõe uma abordagem que subverte a ideia convencional de uma corrida. Ao convidar os participantes a perderem a corrida, a dinâmica se concentra no movimento cuidadoso e deliberado, desafiando a capacidade de manter o equilíbrio em cada centímetro do percurso. A ênfase na busca por uma nova estrutura muscular e a proibição de interromper o movimento incentivam uma experiência intensa e focada. A comparação intrigante entre uma corrida curta em câmara lenta e uma corrida convencional destaca como a atenção ao equilíbrio e a cada movimento mínimo pode transformar a percepção de esforço físico. A segunda atividade, denominada “Hipnotismo”, os participantes são organizados em duplas, onde cada indivíduo mantém sua mão a poucos centímetros do nariz do companheiro. O objetivo é que o primeiro mova sua mão em diversas direções, desafiando o segundo a ajustar constantemente a posição do corpo para manter a distância inicial. Este exercício visa “reestruturar” permanentemente as estruturas musculares, levando os participantes a assumirem posições corporais não convencionais na vida cotidiana. Posteriormente, formam-se grupos maiores, onde um líder conduz os outros, buscando constantemente desequilibrar os corpos dos seguidores. Este processo incentiva a busca por novos equilíbrios através de posições corporais incomuns, desafiando e desmontando as estruturas musculares habituais e automatizadas (Boal, 1975). O terceiro exercício consiste em,

Luta de Box à Distância - Os participantes são convidados a praticar uma luta de box, mas não se podem tocar uns aos outros. Cada um

deve lutar como se estivesse lutando de verdade, mas sem tocar o companheiro que, não obstante, deve reagir fisicamente como se tivesse recebido cada golpe. Estas lutas podem chegar a ser extremamente violentas e a única coisa que se proíbe é que os lutadores se toquem (Boal, 1975, p.136).

O exercício “Luta de Box à Distância” propõe uma abordagem que explora a expressão física e a reação emocional na representação de uma luta simulada. Ao impor a restrição de não permitir o toque físico, os participantes são desafiados a transmitir a intensidade e a violência de uma luta real sem o contato direto. Este exercício não apenas testa a habilidade dos participantes em representar golpes e reações de maneira convincente, mas também promove uma compreensão mais profunda da comunicação não verbal e da conexão emocional na performance teatral. A proibição do toque físico incentiva a criatividade e a precisão na representação dos movimentos, destacando a importância da expressividade corporal e da interação simbólica na construção de cenas teatrais impactantes.

Na segunda fase, dedicada à expressividade corporal, a atividade consistia na formação de cenas curtas³⁰. Dentro de um tempo limitado, o grupo era desafiado a montar uma “fotografia” ou cena, como, por exemplo, a representação de um velório, sem prévia informação sobre o tema, o restante do grupo tentava adivinhar o contexto da representação. O foco dessa dinâmica não residia tanto na precisão das suposições, mas sim na capacidade dos comunicadores em utilizar expressões corporais para transmitir a atmosfera da cena em questão. Foi uma abordagem que combinou elementos de jogo de adivinhação com uma exploração intensiva da linguagem corporal.

No terceiro encontro, iniciou-se a prática do teatro como uma linguagem “viva e presente”, conforme proposto por Boal (1975, p.131). Nesse momento, o grupo da oficina dividiu-se em público e espectadores, empregando a técnica do teatro-debate. Nessa abordagem, os espectadores têm a oportunidade de intervir diretamente na ação, substituindo os autores e influenciando o desenvolvimento da narrativa. Um cenário específico levantado pelos participantes envolveu a experiência de uma professora em uma escola pública, impedida pela gestão de realizar uma oficina de teatro. Os alunos exploraram essa situação por meio de cenas, gerando diversas possibilidades. Uma abordagem notável foi a criação de um

³⁰ Esse exercício foi inspirado em uma das atividades propostas no portal “Teatro na escola”, fundado por Janaína Russeff, 2013.

abaixo-assinado pelos alunos, uma estratégia que, posteriormente, concretizou-se como um instrumento eficaz para promover mudanças no ambiente escolar.

No quarto encontro, a ênfase recaiu sobre o teatro como discurso, sendo uma das abordagens empregadas no Teatro-jornal. Essa técnica envolve a transformação de notícias de jornal ou qualquer material não dramático em cenas teatrais. O grupo explorou essa modalidade como uma maneira de utilizar eventos da atualidade ou textos informativos como base para a construção de narrativas teatrais, promovendo uma abordagem mais crítica e reflexiva no processo de criação cênica.

Neste ponto, encerra-se a fase dedicada a exercícios e jogos para dar lugar ao trabalho com o texto dramatizado. Esta etapa teve como objetivo promover a interação entre os alunos e aprofundar seus conhecimentos em relação às técnicas teatrais, estimulando expressividade nos âmbitos corporal, expressivo, linguístico e discursivo. As atividades foram desenvolvidas no pátio da escola e recebidas com entusiasmo pela maioria dos alunos, embora alguns poucos, ainda tímidos, tenham optado por apenas observar. É importante destacar que em nenhum momento foi imposto aos participantes que se envolvessem diretamente, proporcionando um ambiente acolhedor para quem preferiu apenas observar. Devido a restrições de tempo, esta etapa não seguiu exatamente o planejado, visto que seria necessário um aprofundamento maior para que todos se sentissem confortáveis desde o início. No entanto, nas etapas seguintes, surgiram outros papéis que acabaram envolvendo os alunos observadores em atividades mais participativas, ampliando a dinâmica do grupo.

4.2.3 Leitura e entendimento do texto dramatizado na oficina

Essa fase engloba a interação dos alunos com o texto produzido anteriormente em sala de aula. Nesse contexto, será brevemente explorada a condução da leitura do texto de Lewis Carroll após sua transposição para um texto dramatizado. É relevante ressaltar que a narrativa a ser detalhada neste contexto refere-se à experiência com a adaptação de “Alice Através do Espelho”. Esta escolha é justificada pelo fato de que esse trabalho abarcou uma maior complexidade, e também por se configurar como o projeto subsequente na sequência de atividades desenvolvidas. Também é importante deixar claro que a leitura abordada aqui nesta etapa da oficina é diferente da leitura abordada no

capítulo anterior, enquanto lá o foco era a transposição para um outro texto escrito com formato e marcas distintas do original, a leitura desse texto tem o foco principal de tirá-lo do papel e trazê-lo à vida, à cena que não será apenas falada ou declamada, mas que será mostrada em uma roupa, em uma música, em um gesto, na troca de atos. O trabalho realizado pelo oitavo ano foi incorporado pelo grupo da oficina de teatro. Os participantes da oficina utilizaram a técnica do teatro do oprimido, que, segundo Boal(1975), é caracterizada como teatro ensaio, mas isso não impede que formas mais elaboradas sejam desenvolvidas por meio dessa técnica. No entanto, no âmbito deste projeto, ela foi empregada como uma ferramenta para preparação, liberação e expressão dos atores durante os encontros antes da apresentação do espetáculo baseado na obra “Alice através do espelho”.

A obra final produzida pelos alunos do oitavo ano consistiu em dezenove páginas divididas em cinco atos. Ao receberem o roteiro da peça, os alunos já possuíam familiaridade com a estrutura do texto devido ao trabalho prévio realizado em sala de aula. O enfoque, nesse momento, direcionou-se à dramatização dessa leitura. Em ambiente escolar, a apresentação e o primeiro ato foram lidos em voz alta pelo grupo na presença da professora. Posteriormente, cada aluno levou o roteiro para casa, com a tarefa de lê-lo integralmente para que, no encontro seguinte, pudesse ser desenvolvido outro trabalho. Uma dificuldade inicial nesta etapa foi coordenar o ritmo de leitura entre todos os alunos, visto que, no encontro subsequente, metade do grupo ainda não havia finalizado a leitura. Como estratégia, foram formados grupos mesclando alunos que concluíram a leitura e aqueles que não concluíram. Nesse encontro, a ênfase recaiu na interpretação do texto, os alunos que já haviam lido todo o roteiro compartilharam o contexto dos atos finais da peça com o restante do grupo, enquanto os primeiros atos foram explanados pelos alunos que não concluíram a leitura e haviam lido apenas os primeiros atos, ambas as turmas realizaram a atividade sem recorrer ao roteiro impresso, ou seja, eles contavam uns aos outros como a história acontecia dentro do roteiro. É preciso deixar claro que uma grande parte do grupo da oficina não havia lido a obra original de Carroll e estavam lendo a história pela primeira vez através da dramatização feita pelo oitavo ano, enquanto alguns alunos conheciam a obra, seu contexto, o autor, e tudo o que foi trabalhado em sala de aula, os outros tinham apenas referências do imaginário popular coletivo. Nesse momento, a troca tornou-se interessante, pois proporcionou uma dinâmica em que os alunos puderam compartilhar diferentes

perspectivas e interpretações da obra. A interação entre aqueles com conhecimento prévio e os que se baseavam em impressões mais amplas do senso comum estimulou discussões reflexivas e aprofundou a compreensão coletiva do texto dramatizado. Essa diversidade de pontos de vista contribuiu para uma apreciação mais global da obra.

Uma consideração relevante acerca da leitura de textos dramatizados é que o intérprete incumbido de transformar o texto em uma performance deve inicialmente internalizar o conteúdo, compreendendo minuciosamente os eventos que ocorrem em cada cena, antes de prosseguir para a memorização das falas. Essa etapa de apropriação do texto é fundamental para garantir uma interpretação mais autêntica e significativa da obra. Conforme observado por Cosson (2019), a dramatização de um texto, independentemente de ser um texto teatral ou uma adaptação para o palco, representa um momento de intensa interação entre os estudantes e o texto, assim como entre os próprios estudantes, enquanto também provoca um impacto significativo nos espectadores. Durante a recitação, uma variada gama de elementos entra em jogo, abrangendo gestos, música, jogo de luzes, cores, figurinos e cenários, todos essenciais para a metamorfose do texto escrito em uma experiência tridimensional. Essa metamorfose constitui a essência da interpretação do texto, caracterizando-se como uma forma de leitura literária. Portanto, para os condutores da atividade, é mais pertinente observar como os alunos elaboram a dramatização do texto e vivenciam sua transição para a ação dramática do que apenas avaliar o resultado final do espetáculo teatral.

Com o intuito de aprimorar a compreensão da obra que será encenada, optamos por seguir a orientação de Cristina Mello (1998), que indica a necessidade de aprofundar a análise dos elementos estruturais que fundamentam os sentidos principais após o primeiro contato com a obra. Após esta leitura inicial mais abrangente e coletiva, percebemos a importância de realizar uma análise mais sistemática, utilizando quadros de leitura que possibilitassem uma apreensão visual mais clara das informações principais (Quadro 5). Juntos os alunos do grupo da oficina construíram o seguinte mapa.

Quadro 5. Pontos Chave da peça Alice através do espelho

ATOS	Pontos chave
------	--------------

ATO I	<ul style="list-style-type: none"> ● Alice brinca com a gatinha e atravessa o espelho. ● Alice conhece a sala dos espelhos e tenta arrumar as peças que são vivas. ● Alice conversa com as flores. ● Alice encontra a Rainha Vermelha e aprende as regras do jogo.
ATO II	<ul style="list-style-type: none"> ● Alice salta primeiro riacho. ● Alice encontra uma Corça e os gêmeos Dum e Dee. ● Alice encontra a Rainha Branca.
ATO III	<ul style="list-style-type: none"> ● Rainha Branca encoraja Alice. ● Alice encontra Humpty Dumpty. ● Alice ouve barulho de soldados. ● Alice salta mais um riacho
ATO IV	<ul style="list-style-type: none"> ● Rei Branco questiona Alice. ● Lebre de março traz notícia da briga entre o Unicórnio e o Leão. ● Luta entre o Leão e o Unicórnio. ● Alice salta mais um riacho
ATO V	<ul style="list-style-type: none"> ● Cavaleiro Branco consola Alice. ● Alice salta o último riacho ● Alice torna-se rainha. ● Alice discursa no jantar. ● Alice desperta do sonho e conversa com a gatinha Kitty.

Fonte: Elaborado pelos alunos e organizado em quadro pela autora, 2023

Após essa etapa, os alunos manifestaram os primeiros interesses em desempenhar papéis específicos dos personagens descritos. Os papéis na peça foram distribuídos de acordo com as preferências e características dos alunos. Os mais extrovertidos interessam-se nos papéis mais longos e centrais, enquanto os introvertidos expressaram claramente o desejo de participar apenas da cenografia e sonoplastia. Vale destacar que a interpretação do texto não se encerrou apenas nesse encontro. Com os papéis em mente, cada aluno assumiu a responsabilidade de estudar o seu personagem favorito, decorar suas falas e apresentar seu trabalho no próximo encontro. É evidente que mais de um aluno optou pelo mesmo personagem, o que demandou a realização de uma audição para determinar quais alunos seriam selecionados para desempenhar esses papéis específicos.

A etapa da leitura e interpretação pode ser considerada constante até a performance final, uma vez que se percebe nos alunos um vínculo contínuo com o

roteiro. Há uma necessidade constante de revisitar o texto, e a cada revisão, novas possibilidades emergem. A oportunidade de transformar os signos descritos no papel em ação parece renovar o texto a cada leitura, certo apego tornou-se também um desafio porque impossibilitava a improvisação, que será abordada no próximo item.

4.3 Encenação e Performance

Nesta seção, será abordado o processo de criação da adaptação para o palco de todo o conteúdo descrito verbalmente no texto adaptado, explorando como os alunos se envolveram nesse processo criativo e como esse conteúdo foi fisicamente materializado no cenário, na música e na indumentária, assim como será discutido a experiência do trabalho com o texto dramatizado durante a oficina de teatro.

O processo de construção de personagens envolve uma série de etapas, que vão desde a análise psicológica até a experimentação prática. Inicialmente, os alunos são incentivados a realizar uma análise detalhada do perfil psicológico de cada personagem, explorando suas motivações, conflitos internos e características distintas. Em seguida, ocorre a fase de experimentação prática, na qual os estudantes são encorajados a incorporar essas características em suas interpretações, por meio de exercícios de improvisação, jogos de interpretação e leituras dramáticas. Seguindo as considerações de Cavalieri (1997), os alunos foram orientados a encarar a improvisação teatral como uma atividade prazerosa, assemelhada a um jogo ou brincadeira, desprovida da preocupação com o conceito de “certo” ou “errado”. Diversas abordagens podem ser adotadas na prática da improvisação, que pode ser planejada, com um roteiro estabelecido previamente, ou espontânea, desencadeada sem acordo prévio dos participantes, a partir de estímulos como objetos, frases, ideias ou situações. A improvisação pode manifestar-se de forma verbal, por meio de falas, ou não-verbal, englobando expressões gestuais e corporais. A montagem de uma performance para o teatro, sempre conta com a improvisação como um recurso capaz de aliviar a ansiedade, os desconfortos, superar desafios, também auxilia na diluição da timidez, além de impulsionar a criatividade e a naturalidade de tornar o momento espontâneo, a prática torna mais fácil para o aluno a compreensão do todo e isso contribui para a formação do personagem, durante os ensaios, os participantes divertem-se muito mais a partir do momento que se sentem livres para improvisar, pois eles percebem

o quanto são capazes de criar soluções criativas em momentos não esperados e mesmo assim essas escolhas se encaixarem com a composição que está sendo proposta, e isso vai dando um empoderamento para o “artista”.

Durante todo o processo, também é ressaltada a importância da identificação dos alunos com seus papéis, permitindo que se sintam genuinamente conectados e comprometidos com suas performances. Essa identificação não apenas aumenta a autenticidade das interpretações, mas também enriquece a experiência de aprendizado dos alunos, promovendo um maior engajamento e compreensão da obra. No contexto do trabalho em grupo, são aplicados os princípios delineados por Cavalieri (1997) no livro “Teatro vivo na escola”. Neste contexto, os atores assumem papéis de personagens fictícios, representando e interpretando essas personas para transmitir o conteúdo de uma peça teatral. As personagens, concebidas pelo autor e encarnadas pelos “atores”, desempenham um papel de centralidade na condução da trama, revelando em cena suas emoções e motivações (Figura 6).

Figura 6- Personagem Rainha Vermelha em cena



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023

É determinante ter em mente que, na elaboração de uma personagem teatral, as primeiras diretrizes são fornecidas pelo autor. Posteriormente, cabe ao ator, sob a orientação do diretor da peça, desenvolver essa personagem de forma extensiva: desde a sua forma de expressar-se verbalmente até a sua postura física, pensamentos, emoções e interações com outras personagens. A personagem, sendo uma construção imaginária à semelhança dos seres humanos, requer coerência, autenticidade e racionalidade para ser plenamente concebida. Para

moldar uma personagem de forma eficaz, além do exercício da imaginação, é essencial cultivar a habilidade de observação. Isso implica, por exemplo, observar detalhes do cotidiano e registrar as nuances do comportamento humano, tais como gestos, maneirismos, vestimentas, dicção, olhares e formas de locomoção. Além disso, a observação de materiais visuais, como filmes, vídeos, obras de arte, fotografias, também tem relevância nesse processo de construção de personagens teatrais (Cavaliere, 1997). Foi observado que diversos alunos optaram por utilizar filmes baseados na obra como fonte de inspiração para a elaboração de suas personagens.

Seguindo a sugestão da arte-educadora Ana Lúcia F. Cavaliere (1997), o ator terá mais facilidade em elaborar sua personagem ao se indagar sobre algumas questões, porém no terreno de “Alice através do espelho”, existe uma multiplicidade de personagens, e essas indagações pelo que observado encaixou-se melhor para personagens redondos, os personagens planos, por serem planos não tinha profundidade para obter respostas de certas questões. Ainda assim as perguntas foram apresentadas a equipe para que todos fizessem uso, as questões envolve

Quem é a personagem? De onde veio? O que faz? Como é seu aspecto físico e sua personalidade? Como sente, pensa, fala e age? Por quê? Como vive? Trabalha? Gosta do que faz? É só? Tem família? Onde mora? Quais seus desejos, sonhos e objetivos! (Cavaliere, 1997, p. 26).

A autora reitera que, ao assistir ao espetáculo, é fundamental que o público acredite na existência genuína dessas personagens. Assim, é imprescindível que sejam verossímeis, autênticas e dotadas de humanidade, de forma a se assemelharem a indivíduos reais. É importante que o aluno dentro da oficina tenha ciência desses aspectos ao desenvolver seus personagens.

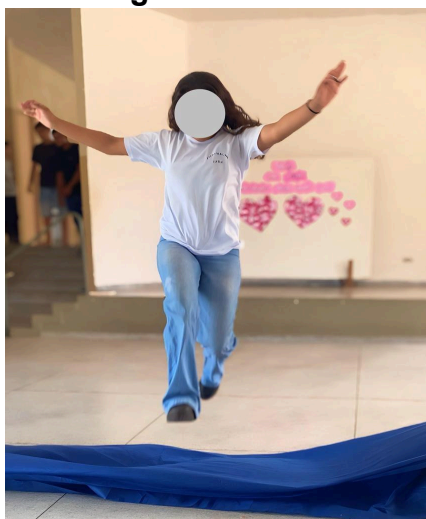
No contexto da oficina teatral, a professora assume o papel de diretora, enquanto é selecionado um aluno para atuar como co-diretor, aproveitando os potenciais individuais dos estudantes. No momento da encenação, é no palco que o texto teatral adquire vida e substância, por meio da atuação dos atores, da direção da peça e dos elementos técnicos envolvidos. Após análise minuciosa da obra, estudos e pesquisas, o diretor, incumbido da supervisão global da montagem, define a estética a ser seguida no espetáculo teatral, abrangendo aspectos sonoros (sonoplastia), visuais (cenário, figurinos, iluminação) e interpretativos. O diretor

orienta o elenco quanto à abordagem interpretativa, conduzindo os ensaios e definindo a encenação das cenas, enquanto coordena todos os elementos da produção teatral. A reflexão conjunta e a discussão de ideias entre diretor, elenco e equipe técnica são determinantes para alcançar resultados satisfatórios (Cavaliere, 1997).

A divisão da peça em atos na estruturação da narrativa permite a organização e o desenvolvimento progressivo dos eventos. Cada ato representa uma unidade dramática distinta, marcada por seus próprios conflitos e clímax e assim contribui para a fluidez e coerência da história como um todo. Por falta de aparelhos de iluminação ou cortinas, os alunos optaram por, além de usar música para as trocas de ato, demarcar a passagem com Alice pulando o riacho: toda vez que a personagem saltava era o prenúncio de um novo ato, com exceção do ato cinco em que Alice ultrapassa duas casas do jogo e por isso pula dois riachos, o riacho foi feito de pano TNT que nas trocas de atos eram carregados e movimentados por alunos que entravam em cena ao som de músicas que variavam de acordo com o desafio que Alice passava.

Além disso, destacamos a importância do ensaio (Figura 7) e da repetição para a melhoria da performance dos alunos, permitindo o aprimoramento técnico e emocional de suas interpretações ao longo do tempo. No entanto, durante o desenvolvimento desse trabalho, diversos desafios foram enfrentados, como a falta de tempo para os ensaios e as dificuldades enfrentadas por alguns alunos em comparecer regularmente às práticas.

Figura 7- Ensaio



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023

Enquanto alguns estudantes demonstravam falta de compromisso, outros enfrentavam obstáculos pessoais que afetavam sua participação nos ensaios. Em certos casos, o envolvimento dos alunos era tão intenso que os pais os retiravam dos ensaios como forma de punição. Foi necessário um diálogo aberto e constante com os pais para conscientizá-los sobre a natureza pedagógica do projeto teatral e a importância do comprometimento de cada aluno para o sucesso do grupo como um todo.

A caracterização visual dos personagens é responsável pela construção da identidade e pela transmissão de informações sobre cada personagem para o público. O uso adequado de figurinos e adereços não apenas ajuda a criar uma atmosfera adequada à ambientação da peça, mas também contribui para a compreensão das características e motivações dos personagens pelos espectadores (Figura 8). O envolvimento dos alunos na escolha e produção desses elementos é essencial, pois permite que eles se apropriem ainda mais dos papéis que estão desempenhando, além de promover um maior senso de responsabilidade e comprometimento com o projeto.

Figura 8- Caracterização Lebre de março



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2023

Ao participarem ativamente do processo de criação dos figurinos e adereços, os alunos têm a oportunidade de exercitar sua criatividade, desenvolver habilidades práticas e se engajar de forma mais profunda com a obra teatral, contribuindo assim para uma experiência mais rica e significativa tanto para os próprios alunos quanto para o público, nessa etapa houve o envolvimento de praticamente toda a comunidade escolar, da inspetora à diretora sempre alguém tinha algo a oferecer para a construção dos figurinos e do cenário.

A construção do personagem parece alcançar um nível mais elevado de aprimoramento no momento em que o aluno veste a roupa designada para seu papel, mesmo que esta seja criada por eles mesmos e distante de uma produção teatral elaborada. Quando os estudantes vestem os figurinos que ajudaram a conceber e produzir (Figura 9), uma conexão mais profunda com o personagem é estabelecida. Essa imersão física na vestimenta do papel possibilita uma internalização mais completa das características e emoções do personagem, facilitando uma interpretação mais autêntica e convincente durante a performance. Mesmo que os figurinos sejam simples ou improvisados, o ato de vestir-se como o personagem proporciona uma sensação de transformação e comprometimento que eleva a qualidade da atuação dos alunos.

Figura 9- Caracterização Humpty Dumpty



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023

A montagem do cenário é parte importante no processo de encenação teatral, onde todos os alunos colaboram de forma conjunta no processo criativo, explorando todas as possibilidades de expressão artística. Nessa etapa, são considerados diversos elementos, como a disposição dos objetos cênicos, a escolha das cores e texturas, e a criação de atmosferas que complementam a narrativa da peça. A colaboração entre os alunos possibilita a integração de diferentes perspectivas e habilidades, resultando em um cenário (Figura 10) que não apenas enriquece visualmente a encenação, mas também contribui para a construção de significados e emoções que serão transmitidos ao público durante a performance.

Figura 10- Rainha Branca e Alice no tabuleiro



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023

A cenografia não pode ser concebida de forma isolada; ela é essencial no espetáculo e, por conseguinte, deve ficar em sintonia com as outras partes que constituem a dinâmica do teatro, assim traçando e estabelecendo o ambiente da cena. O desenvolvimento da cenografia requer observação, análise crítica e investigação, isso inclui a pesquisa de materiais e efeitos cênicos, como painéis, cores, formas, volumes, texturas, entre outros. É importante ressaltar que um

cenário pode ser minimalista e ainda assim ser altamente criativo e repleto de significado (Cavaliere, 1997).

Neste trabalho, a construção do cenário passou por grandes desafios, o universo do *nonsense* trás uma gama de elementos que fizeram os participantes dedicarem-se intensamente. Um exemplo ilustrativo desse processo é a elaboração da cena em que Alice atravessa o primeiro riacho e de repente se encontra dentro de um trem, com uma cabra e um cavalheiro de papel rodeado por vários rios. Nesse momento, ocorre uma transição de cenários que demanda uma abordagem criativa e meticulosa.

Os estudantes envolvidos exploraram diversas alternativas antes de decidir pela construção integral de um trem cenográfico (Figura 11), destacando suas habilidades técnicas e artísticas. “Não existem fórmulas prontas para a criação de cenários” (Cavaliere, 1997, p.56), conforme destacado pela autora, para elaborar o projeto cenográfico, os cenógrafos, aqui representados pelos alunos, devem estar alinhados com a concepção geral do espetáculo, que é definida pelo diretor teatral, nesse ambiente representado pelo professor.

Figura 11- Trem cenográfico



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2023

A preparação do palco para receber a cena abrange diversos aspectos que contribuem para o ambiente e atmosfera do espetáculo, a disposição adequada dos elementos cênicos, a organização do espaço, a sonoplastia também são responsáveis por mostrar a narrativa a ser contada. A seleção e execução de trilhas sonoras e efeitos sonoros adequados ajudam a estabelecer o clima emocional e a ambientação de cada cena, complementando a interpretação dos atores e transmitindo informações adicionais ao público. A sincronização precisa entre os elementos visuais e sonoros contribui para a imersão dos espectadores na narrativa e para a eficácia geral da encenação.

Elementos de áudio, como músicas, efeitos e sons, são integrados ao espetáculo teatral, desde que estejam alinhados ao conteúdo da peça e à visão conceitual do diretor. A sonoplastia desempenha um papel vital na narrativa, definindo o clima e a atmosfera da apresentação, estabelecendo conexões entre cenas, preenchendo lacunas e ampliando a complexidade do significado. Adicionalmente, ela pode assumir a função de substituir elementos de cenografia, incentivando a imaginação do público ao sugerir elementos que não estão fisicamente presentes no palco (Cavaliere, 1997). Dois dos participantes do grupo, optaram por dedicar-se à sonoplastia, assumindo a responsabilidade pela operação do som durante os ensaios e a apresentação do espetáculo. Os alunos elaboraram uma trilha sonora, que foi armazenada em um pendrive e reproduzida durante as performances. A contribuição deles foi fundamental para o desenvolvimento e aprimoramento do espetáculo.

Em conformidade com Cavaliere (1997), é fundamental ressaltar que, essencialmente, o fenômeno teatral pode ocorrer apenas com um texto, atores e plateia. Os demais elementos da produção teatral podem certamente valorizar e enriquecer o trabalho, mas não são indispensáveis. Portanto, é primordial não permitir que os desafios enfrentados durante o desenvolvimento da criação se tornem razões para o abandono, a renúncia da atividade, mas sim para encará-las como uma oportunidade para exercitar a inventividade e o poder de criação dos alunos, pois no universo encantador da arte do teatro, tudo é possível.

4.4 Reflexão sobre o trabalho com o texto dramatizado na Oficina: um olhar interno

Há uma certeza inegável: os gêneros teatrais desempenham múltiplas funções no ambiente escolar, e não aproveitá-los, seja em sala de aula ou em uma Oficina, representa um desperdício de recursos. A Oficina, que já está estabelecida há alguns anos na escola, no decorrer dos anos, proporcionou a oportunidade de explorar tanto o “Auto” quanto o “texto dramático”. No entanto, é importante salientar que o trabalho com o texto dramatizado nesse ambiente demandou um esforço adicional. Esse esforço não apenas ofereceu uma ampla gama de exercícios e estímulos, mas também concedeu aos alunos uma certa liberdade, por ter sido elaborado pelos próprios estudantes, eles não hesitaram em modificar, suprimir ou acrescentar elementos ao texto e a ação, ou seja, eles se apropriaram da obra. O texto, por sua vez, continuou a passar por novas adaptações dentro do grupo (Figura 12), buscando ajustar-se ao contexto escolar. Isso implicou uma série de desafios e oportunidades criativas para os participantes que durante o período de construção manifestaram notável desenvolvimento de capacidade analítica, crítica e transformadora.

Figura 12- Grupo da Oficina de teatro da escola



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023

A colaboração entre os membros do projeto foi determinante, pois permitiu a troca de ideias e a experimentação de diferentes soluções para os desafios encontrados. Ao longo do trabalho de adaptação, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver suas habilidades de interpretação, expressão artística e trabalho em equipe, culminando em uma produção teatral única que refletiu o esforço conjunto e a criatividade do grupo. Os alunos escritores, responsáveis por transportar o texto para o universo do teatro, e os alunos encarregados de dar vida às suas palavras, ao tirá-lo do papel, tornaram-se cúmplices na busca por uma representação autêntica e significativa da obra, adaptando-a de forma apropriada ao contexto escolar através de um olhar consciente e sensível, capaz de construir um mundo menos injusto, mais inclusivo e reflexivo.

5 CONCLUSÃO

Começamos este trabalho explorando a leitura como uma atividade que não apenas permite entender e transformar, mas que também amplia o acesso ao conhecimento e à recreação. Discutimos também como a formação do leitor e o ensino de textos literários na escola de hoje influenciam a relação entre estudante e literatura. Destacamos a importância do domínio literário para o crescimento cognitivo, emocional e social dos adolescentes, enfatizando que, enquanto uma prática social, cabe à escola essa responsabilidade.

Em seguida, exploramos os obstáculos e as oportunidades inerentes ao uso de textos dramatizados na sala de aula, buscando maneiras de tirar o máximo proveito dessa ferramenta pedagógica. Investigamos o processo de adaptação de um clássico da literatura *nonsense*, “Alice no País das Maravilhas e Através do Espelho” de Lewis Carroll (2013), para o palco, além de embasarmos teoricamente os temas discutidos no capítulo, incluindo conceitos de teatro, gêneros teatrais, dramatização de textos não teatrais e suas aplicações no contexto educacional. Por fim, estabelecemos uma relação entre o método de Augusto Boal (1975), conhecido como “O Teatro do Oprimido”, e a educação, reconhecendo-o como uma prática a ser implementada na escola.

No quarto capítulo, analisamos a concepção e implementação de uma oficina de teatro dentro do ambiente escolar, enfatizando sua organização, os aspectos interdisciplinares que naturalmente emergem nesse tipo de empreendimento, as fases envolvidas no desenvolvimento deste trabalho, bem como as estratégias adotadas para sua realização, e ainda, o perfil dos participantes direcionados para essa atividade.

O Letramento Literário (Cosson, 2021) e o Método Criativo (Bordini; Aguiar, 1988) foram combinados com o propósito de promover a expressão artística por meio da leitura literária. Essa prática revelou-se essencial para o progresso da linguagem e da imaginação, enriquecendo o conhecimento cultural e contribuindo para a formação de indivíduos críticos, conscientes e aptos a enfrentar os desafios da convivência social. Nessas circunstâncias, identificamos a necessidade de educar o leitor, e através da junção dos dois métodos, experimentamos uma atividade onde

a leitura tornou-se significativa não apenas para o aluno, mas também para a comunidade em que estava inserido.

Quanto ao ensino de literatura nas escolas, para que este recupere sua importância e volte a ser uma atividade significativa, é primordial não só reconhecer os equívocos do passado na relação entre literatura e educação, mas também adaptar as abordagens antigas para se adequarem à realidade atual. É necessário repensar os rumos da educação, considerando plenamente seu papel humanizador.

Durante a pesquisa, foi observada a interligação entre a educação linguística e a educação literária, ressaltando a importância de ambas para o crescimento completo dos alunos, uma vez que ambas estão intrinsecamente relacionadas e auxiliam no desenvolvimento de habilidades e competências essenciais.

Sobre a seleção de obras para serem abordadas em sala de aula, refletimos que a tarefa não se resume à escolha de bons livros; é igualmente importante realizar um trabalho adequado com as obras selecionadas. Ficou claro que simplesmente instruir os estudantes a ler não é o bastante. Além disso, é fundamental que o professor também tenha afinidade pela leitura e possua uma sólida bagagem literária. Isso permite que ele enriqueça os momentos em sala de aula, compartilhando seu entusiasmo pelos livros e oferecendo insights valiosos que ampliam a compreensão e o interesse dos alunos pelo conteúdo literário.

Inicialmente, o objetivo da pesquisa era empregar exclusivamente o Método Criativo tanto na Oficina quanto em sala de aula. Contudo, com base na experiência adquirida, constatamos que a implementação desse método apresenta desafios significativos, sendo a questão do tempo disponível um dos principais obstáculos, pois em certas etapas do método o progresso acontece de forma intrínseca, por causa disso, o momento do *insight* não pode ser planejado ou antecipado é um processo pessoal e subjetivo que precisa ser respeitado. Portanto, o êxito na aplicação do Método Criativo demanda um delicado equilíbrio entre tempo e espaço para que os alunos possam desenvolver sua autonomia, adaptando-se às necessidades individuais e coletivas. Nesse contexto, o Método Criativo serviu como base na oficina de teatro, sendo necessário ajustá-lo conforme a disponibilidade de tempo.

Sobre a adaptação de um texto não teatral para o contexto performático, as diferentes etapas do processo de adaptação surgiram como estratégias elaboradas para converter o cerne do texto em uma experiência pulsante e dinâmica. Os alunos,

ao experimentarem essas adaptações, fizeram alusões a outras obras, destacando a complexidade das interações entre textos distintos. As limitações práticas do palco, tais como espaço, cenário e recursos, aumentaram o desafio de manter a motivação interna dos personagens durante a representação externa.

Sobre a recepção da adaptação, para os espectadores familiarizados, a adaptação implicou em um processo interpretativo duplo, uma ida e volta conceitual entre a obra que já conheciam e a que então estavam vivenciando. Esse vaivém de compreensão proporcionou uma experiência multiforme, em que cada obra contribuiu para a apreciação e entendimento da outra.

Desenvolver uma abordagem que una a leitura e a performance, cada uma complementando a outra, resulta na formação de leitores capazes de se envolver com o texto dramático e a performance cênica em um nível mais profundo. Ao adotar essa perspectiva em relação ao texto teatral, a comunidade escolar proporciona aos estudantes não apenas o hábito da leitura, mas sim uma prática cultural enriquecedora.

A eficácia dos gêneros teatrais como ferramenta para leitura e análise, sendo dinâmica, expressiva e cativante, é plenamente viável dentro do ambiente escolar quando devidamente estruturada. No entanto, adaptar obras complexas como “Alice no País das Maravilhas e Através do Espelho” para atender às diversas perspectivas de um grupo diversificado em termos de experiências e desafios sociais, em um ambiente que busca ser democrático, representou um desafio significativo. Entretanto, ao tornarem a narrativa algo pessoal, os alunos transcenderam a mera leitura e tornaram-se agentes ativos, dotados de voz própria. Isso reafirma que o leitor não é passivo e ressalta a capacidade criativa inerente a eles, que pode reinterpretar, expandir, omitir ou até mesmo criar novos significados a partir da inspiração fornecida pela obra original. Todo esse processo revelou a possibilidade de desenvolver uma capacidade crítica nesses alunos.

Quando se trata de uma performance, que oferece uma experiência sensorial completa ao ser adaptada para uma apresentação ao vivo, é notável um fascínio surgir na comunidade escolar. Essa aura encantadora, proveniente do envolvimento com o material literário, que ganha vida através de indivíduos comuns, desperta o interesse pela obra original não apenas entre os alunos participantes, mas também entre os pais, funcionários e professores da escola. Essas adaptações, vistas por

essa perspectiva, tornaram-se uma ponte para promover o incentivo à leitura literária.

Não existe uma fórmula pré-definida, mas o objetivo aqui foi defender uma abordagem distinta e inovadora, com propostas que levem em consideração a realidade do aluno, trazendo novos significados às atividades, visando orientá-los de uma maneira diferente na leitura e compreensão de textos literários, buscando que essa compreensão resulte em algo que possa ser compartilhado. No entanto, é preciso reconhecer que esse tipo de ação nem sempre é bem aceita no ambiente escolar, e muitos ainda demonstram resistência a esse tipo de trabalho, que frequentemente consomem uma parte significativa do currículo. Apesar disso, a experiência de dramatização no contexto escolar revelou o desenvolvimento de habilidades que abrangem uma grande parte do conteúdo previsto nos currículos.

Um projeto de tal envergadura, abrangendo uma oficina de teatro e a produção de um espetáculo, proporciona uma gama de interações que capacitam os alunos a se tornarem agentes ativos e independentes. No entanto, o idealizado aluno protagonista, tão celebrado nos estudos teóricos, parece enfrentar desafios no mundo real do ambiente escolar; na prática, suas realizações podem não ser tão simples. Mesmo assim, essa abordagem visa democratizar o acesso ao teatro, promovendo a ideia de que a expressão teatral pode ser explorada e apreciada por todos.

No contexto escolar, a incorporação do Teatro do Oprimido proporcionou o domínio de uma nova linguagem e mostrou para os estudantes que quem domina uma nova visão passa a compreender a realidade de outra forma e por isso sente a necessidade de compartilhar esse entendimento com os demais. Somente após essa compreensão é que o aluno deixou de ser apenas objeto para se tornar sujeito, passando de observador a protagonista não apenas no teatro, mas também na vida.

Atualmente, há um aumento na compreensão sobre a relevância de conduzir estudos que possibilitem a implementação de práticas pedagógicas focadas nos aspectos sociais, humanos, políticos e cognitivos do ensino. O teatro, enquanto forma de expressão humana, é intrinsecamente político (Boal, 1975), logo, proporcionar oportunidades de envolvimento com a literatura e o teatro em uma cidade de vinte mil habitantes, onde o acesso a cultura é limitado, é dar voz a quem precisa falar e não sabe como, garantir que eles não só acessem a arte, mas se empoderem no sentido de que também sejam capazes de produzi-la; é garantir que

a arte é inerente a toda a humanidade, não se restringindo a alguns poucos privilegiados. Por essa razão, esse empoderamento deve acontecer no lugar onde a democracia deve ser assegurada, na escola.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, H. B. L. **Através do espelho do nonsense**: O que podemos aprender com Alice. Orientadora: Professora Dra. Priscila Correia Fernandes. 2019. 137 p. Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade Federal de São João Del Rei, Minas Gerais, 2019.
- AGUIAR, M. L. F. de. As imagens de leitor-espectador no/do texto dramático: a interação entre o texto dramático e seu leitor-espectador-modelo. **Percursos**, v. 1, n. 11, p. 75-91, 2012.
- AGUIAR, V. T. de. O saldo da Leitura. *In*: FALEIROS, R.J.; REZENDE, N.L.; DALVI, M. A. **Leitura de literatura na escola**,. 1ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. cap. 8, p. 156-161.
- ALICE através do espelho. Direção: James Bobin. Produção: Tim Burton. Roteiro: Linda Woolverton. Fotografia de Stuart Dryburgh. [S. l.]: *Walt Disney Studios Motion Pictures*, 2016. Disponível em: <<https://www.disneyplus.com/pt-br/movies/alicia-a-traves-del-espejo/43mGCn71WLQo>> Acesso em: 30 ago. 2023.
- ARENA. *In*: **Dicionário online de português**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/arena/>> Acesso em: 02 dezembro 2023.
- ARISTÓTELES, **Retórica. Poética**. Porto Alegre, Globo, 1966.
- AZEREDO, J. C. **Ensino de Português**: fundamentos, percursos e objetos. Rio de Janeiro, Zahar, 2007.
- _____. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008.
- AZEVEDO, R. A formação do leitor e razões para a literatura. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de. **Caminhos para a formação do leitor**. 1ª. ed. São Paulo: DCL, 2004. p. 37-47. ISBN 85-7338-927-3.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal** (tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl.) — 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.— (Coleção Ensino Superior)
- _____. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BANDEIRA, P. **Alice no país da mentira**. 1ª. ed. São Paulo: Moderna, 2016.
- BARROS, M. **Cantigas por um passarinho à toa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- _____. **Memórias inventadas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018. 112 p. ISBN 9788556520647.

BASTOS, G. A leitura como jogo. Explorações do texto dramático. *In: No branco do sul as cores dos livros: encontro sobre literatura para crianças e jovens: atas.* Escola Superior de Educação. 2002, p. 71-86. Disponível em <https://repositorio.ipbeja.pt/bitstream/20.500.12207/4418/1/No%20branco%20do%20sul_2001_02.pdf>

BENEVENUTI, C. B. A importância da Dramatização em sala de aula: da teoria à experimentação cênica. **VI ENLETRARTE (Encontro Nacional de Professores de Letras e Artes)**, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/enletrarte/article/view/9970>> Acesso em: 23 nov. 2023.

BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1975. 222 p. v. 27.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BOSI, A. **O ser e o tempo da poesia.** São Paulo: Cultrix Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Versão Final. Brasília, DF, 2018.

BRITO, A. H. **Análise interpretativa do romance Alice no País das Maravilhas.** *In: Crátulo. Revista de Estudos Lingüísticos e Literários.* Patos de Minas: UNIPAM, (1) 1, 49-56.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil.** Coleção: Primeiros Passos- Vol. 163, 2ª ed. São Paulo, S.P.: Editora Brasiliense S.A., 2010.

CALZAVARA, R. B. **Encenar e ensinar o texto dramático na escola.** Revista Científica da FAP. Curitiba, v.4, v.4, Jul./Dez., 2009, p. 149-154.

CÂMARA JR. J. M. **Princípios de Linguística Geral.** São Paulo: Livraria Acadêmica, 1972.

CAMPOS, P. M. **O colonista do morro.** Rio de Janeiro: Do autor, 1965.

CÂNDIDO, A. **Vários escritos.** 3ª ed., São Paulo: Duas cidades, 1995.

CARRASCOZA, J. A. **Catálogo de Perdas.** 1. ed. São Paulo: SESI- SP editora, 2017. 84 p. ISBN 978-85-504-0553-7.

CARROLL, L. **Alice através do espelho.** Barueri/ Sp: Camelot, 2021. 158 p. ISBN 9786587817682.

_____. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas & Através do Espelho e o que ela encontrou por lá.** Rio de Janeiro: Clássicos Zahar - Edição Comentada e Ilustrada, 2013.

CARVALHO, A. M. P. **A leitura e o leitor**: aspectos do processo de leitura. São Paulo: Ática, 1990.

CAVALIERI, A. L. F. **Teatro vivo na escola**. São Paulo: FTD, 1997. 79 p.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** / Antoine Compagnon ; tradução de. Laura Taddei Brandini,. -. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2009.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário/** 1. ed- São Paulo: Contexto, 2019.

_____. **Letramento Literário**: teoria e prática./ 2.ed., - São Paulo: Contexto, 2021.

_____. **O espaço da literatura na sala de aula**, *In*: Literatura-E.F., MEC, Brasília, 2010.

DESGRANGES, F. **A pedagogia do teatro: Provocação e dialogismo**. São Paulo: Editora Hucitec : Edições Mandacaru , 2006 .

DIAS, C. E. F. **COMO SERIA SE ASSIM NÃO FOSSE? O Teatro do Oprimido na Escola**: perspectiva de uma proposta pedagógica transformadora. Orientador: : Prof. Dr. Fernando Antonio Abath Luna Cardoso Cananéa. 2023. 178 p. Dissertação (Mestre em Artes) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/26973?locale=pt_BR>. Acesso em: 8 jan. 2024.

DRUMOND, J. N. A comédia ao longo dos séculos. *In*: Contexto-Revista Semestral do Programa de Pós-Graduação em Letras-Universidade Federal do Espírito Santo- **Dossiê o teatro e suas arenas**-n.17, janeiro, 2010.p. 81-105.

ENCENADOR. *In*: **Infopédia**: Dicionários Porto editora. Disponível em: <[encenador - Infopédia \(infopedia.pt\)](#)> Acesso em: 10 dezembro 2023

FERREIRA, E. AP. G. R. A leitura dialógica como elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida. publicado em: **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. (org.) SOUZA, Renata Junqueira de., Campinas, Mercado de Letras, 2009, p.69-96.

FERREIRA, T.; FALKEMBACH, M. F. **Teatro e dança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FIORIN, J. L. *et al.* **Linguística? Que é isso?**. São Paulo: Contexto, 2013.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GOMBRICH, E. H. **Art and illusion** : a study in the psychology of pictorial representation. New York: Panther, 1961.

GRAZIOLI, F. T. **Teatro de se ler**: O texto teatral e a formação do leitor. 2ª ed. Passo Fundo/ RS, editora: UPF, 2019.

GUIMARÃES, A. L. L. **Mas este livro é para criança? “Rosa” e A Terceira margem do livro ilustrado.** 2018. (Trabalho de conclusão do curso de pós-graduação- O livro para infância: textos, imagens e materialidades), São Paulo: Faculdade Facon-Polo- Casa Tombada, 2018.

HUTCHEON, L. **Uma teoria da adaptação.** Tradução de André Cechinel. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2013. 280 p. ISBN 978.85.328.0639-0.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: Histórias e histórias,** São Paulo: Editora Unesp, 2022.

LAJOLO, M. **Literatura- ontem, hoje, amanhã.** São Paulo: UNESP, 2018.

LAPENDA, C. D. Teatro: recurso lúdico e pedagógico. *In*: CHIAPINI, L. (Coord. geral); CITELLI, A. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos não escolares.** São Paulo: Cortez, 2000.

LONGO, G. Cultura Clássica na sala de aula: contribuições para o ensino da Leitura. publicado em: **Novas reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa: diálogos entre escola e universidade,** (org.) FERREIRA, E. AP. G. R; RAMOS, K.A. H. P; CARVALHO, K. C. H. P. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 77-91.

LOPES, M. ; BARBOSA JR, Francisco W. S. ; MARTINS, J. C. **Leitura de textos literários como subversão à linguagem do poder.** *Fractal: Revista de Psicologia, Niterói*, v. 34, e42215, 2022. <https://doi.org/10.22409/1984-0292/2022/v34/42215>

LORENZ, G. **Diálogo com a América Latina: panorama de uma literatura do futuro.** 1ª. ed. São Paulo: EPU, 1973. 315-355 p.

MAGALDI, S. **Iniciação ao teatro.** 6. ed. rev. e atual. São Paulo: ÁTICA, 1997. 126 p. ISBN 8508012837.

MAGNANI, M. R. M. Sobre ensino da leitura. *In*: SILVA, E.T; SILVA, L.L; OLIVEIRA, L.M. **Palavras andantes: Ensino de literatura- antologia comemorativa.** 1ª. ed. Campinas/Sp: Edições Leitura Crítica/ALB, 2018. p. 45-66. ISBN 978-85-64440-44-4. *E-book.*

MAREGA, L. M. P. **A palavra em cena: O texto dramático no ensino de Língua Portuguesa.** 2015. 262 p. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MATOS, R. Baco e Dionísio: Deuses do Vinho na Mitologia. *In*: ENOLOGUIA, . **Enologia.** [S. l.], 2023. Disponível em: <<https://enologia.com.br/historia-e-cultura/319-baco-e-dionisio-deuses-do-vinho-na-mitologia#:~:text=Os%20festivais%20em%20honra%20de,simbolizando%20o%20ciclo%20da%20vida>>. Acesso em: 5 jan. 2024.

MELLO, C. **O ensino da literatura e a problemática dos gêneros literários.** Coimbra: Almedina, 1998.

MESSIAS, A. **Alice de A a Z**. 1ª. ed. Belo Horizonte: Rhj Livros, 2012.

MORAES, O. **Rosa**, Curitiba, Olho de Vidro, 2017.

MORIARTY, L. **O que Alice esqueceu**. (tradução Julia Romeu) 1ª. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.

OLIVEIRA, J. M. **Do íntimo ao público**: adaptação de textos não dramáticos para o teatro. Orientador: Prof.a Dr.a Maria Clara Versiani Galery. 2012. 127 p. Dissertação (Mestre em Letras) - Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, 2012.

PAVIS, P. **Dicionário de teatro**. (tradução para a língua portuguesa sob direção de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira) 3ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PEDROSO, E. **É preciso pensar**: Manual Prático de Roteiro. São Paulo: SESI-SP, 2016.

PINTO, S. R. Texto dramático e texto teatral. As traduções portuguesas de Pygmalion de G. B. Shaw', *In*: Maria João Brilhante e Manuela Carvalho (eds.), **Theatre and Translation: Contact Stage**. Porto: Campo das Letras, 2008, pp.189-208.

RAZUK, J. E. P. **Muito além do teatro do oprimido**: Um panorama da obra dramatúrgica de Augusto Boal. Orientador: Profa. Dra. Sandra Reimão. 2019. Pós-doutoramento (Pós-doutoramento) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <<http://augustoboal.com.br/wp-content/uploads/2019/05/Muito-al-em-do-teatro-do-oprimido-um-panorama-da-obra-dramaturgica-de-Augusto-Boal.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2023.

ROSA, J. G. A terceira margem do rio. *In*: **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007, p.27-32.

_____. **Congresso de Escritores Latino- Americanos**. [Guiada por] Günter Lorenz, em janeiro de 1965. REVISTA LITTERIS, n. 2, Rio de Janeiro. UERJ, 2009. Publicada em livro: Diálogo com a América Latina. São Paulo: E.P.U., 1973. Acessada no site: [www.tirodeletra.com.br/entrevistas/Guimarães Rosa - 1965.htm](http://www.tirodeletra.com.br/entrevistas/Guimarães_Rosa_-_1965.htm), p. 10. Encontrado em: Dicionário de Poética e Pensamento (ufrj.br)

_____. **Grande sertão**: Veredas, 10ª ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1976.

RUSSEFF, J. Jogos e exercícios teatrais. *In*: **Portal teatro na escola**. [S. l.], 2013. Disponível em: <<https://www.teatronaescola.com/index.php/31-biblioteca-do-professor/jogos-e-exercicios-teatrais>>. Acesso em: 21 set. 2023.

TEATRO do Oprimido e educação – Entrevista com Bárbara Santos. Campinas/Sp: Faculdade de Educação da Unicamp, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HKAAY33tYP4>>. Acesso em: 4 dez. 2023.

TEIXEIRA, F. Riobaldo e o roteiro de Deus Grande Sertão: Veredas. *In: Vida pastoral*. número 334. ed. [S. l.], julho/agosto 2020. Disponível em: <<https://www.vidapastoral.com.br/edicao/riobaldo-e-o-roteiro-de-deus-grande-sertao-veredas/>>. Acesso em: 18 maio 2023.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TINOCO, R. C. Percepção do mundo na sala de aula: leitura e literatura. *In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS, Rita Jover-. Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. cap. Capítulo 7, ISBN 978-85-7934-064-2.

VIANA, M. (org.). **Histórias de bichos**. 1ª. ed. São Paulo: ÁTICA, 2013. 130 p. v. 45.

ZURBACH, C. Haverá um texto neste teatro?. **Sinais de Cena**, Évora, ano 18, p. 9-13, 2012. Disponível em: <<http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/7064>>. Acesso em: 13 set. 2023.

ANEXOS

ANEXO A- Roteiro elaborado pelos alunos do 9º ano

ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS

Roteiro baseado na obra de Lewis Carroll e no texto de Paulo Mendes Campos- Para Maria da Graça - Adaptado pelos alunos do 9º ano A.

Personagens:

Alice _____

Irmã _____

Coelho Branco ou de colete _____

Fechadura (voz) _____

Gato Listrado _____

Chapeleiro Maluco _____

Lebre _____

Cachorro _____

Rainha de Copas _____

Rei _____

Cartas de diferentes naipes (no texto podem ser observadas o total; “Entre eles: Cinco, Dois e Sete”).

ATO I

APARTE (durante a apresentação serão feitas **PERGUNTAS** mas são perguntas retóricas...sabem o que são perguntas retóricas? Perguntas que não tem como objetivo obter uma resposta, mas sim **ESTIMULAR UMA REFLEXÃO**, o pensamento, bom espetáculo)... **MÚSICA**_____

(entrar um narrador por vez)

NARRADOR 1- *(falar grandiosamente questionando a plateia, olho no olho)* O QUANTO DÓI CRESCER? (pensar na caracterização)

NARRADOR 2- *(falar grandiosamente questionando a plateia, olho no olho)* SERÁ QUE NÃO EXISTE UM TIPO DE MANUAL QUE EXPLIQUE PRA GENTE COMO SE TORNAR UM ADULTO, *(pausa breve para reflexão)* SEM DOR?

NARRADOR 3- A história que vamos contar agora, vem de um livro doido!

NARRADOR 1- Porque o sentido dele está em quem o lê.

NARRADOR 2- E olhe se por um acaso não descobrir sentido na loucura! Tome cuidado!

NARRADOR 3- Antes de começarmos, vamos para uma pergunta que é bem comum na história da gente!

TODOS OS 3 NARRADORES JUNTOS “QUEM SOU EU NO MUNDO?”

(Nessa parte os narradores interagem entre si)

NARRADOR 1- Não importa qual seja a resposta

NARRADOR 2- O importante é dar uma resposta

NARRADOR 3- Ou inventar uma resposta..

MÚSICA_____

CENA UM

CENÁRIO : *(Campo- com uma árvore ao meio e plantas ao redor, Alice está fazendo um colar de flores, entediada enquanto ouvia sua uma irmã lendo um livro, concentrada, com entusiasmo)*

IRMÃ: Napoleão Bonaparte, o segundo de oito filhos, nasceu na casa Bonaparte, na cidade de...

(Alice dá um bocejo)

IRMÃ: Alice você tem que prestar atenção na lição de história! *(fala brava,desapontada)*

ALICE: Prestar atenção ? Para que, esse livro não tem desenhos *(fala desinteressada)*

IRMÃ: Alice no mundo existem vários livros sem desenhos!

ALICE: Neste mundo pode ser, mas no meu, os livros só teriam desenhos *(fala com um olhar de imaginação)*

IRMÃ: Você deve estar sonhando! *(fala prestando atenção no livro)*

ALICE: Sonhando! É isso se esse mundo fosse só meu tudo seria diferente...

(Nesse instante um coelho vestido com um colete passa na frente delas, Alice olha para sua irmã que esta atentamente lendo seu livro, então volta a olhar para o coelho que tira um relógio do bolso, Alice vê aquilo e se levanta admirada)

COELHO: Oh, Puxa! Devo estar atrasado, oh não! É tarde! É tarde! *(fala desapontado)*

(ATENÇÃO: No canto do cenário deve haver uma toca montada, para que o coelho e a Alice possam atravessar)

(coelho vai em direção a toca, mas Alice hesita)

ALICE: Oh, me espere! Senhor coelho, me espere!

COELHO: *(sem olhar para Alice)* Não posso, estou muito atrasado! É tarde!

(O Coelho entra na toca. Alice olha para os lados e entra também. Ninguém no palco. Agora usaremos efeitos sonoros. Toda fala a seguir deve ser dita com as cortinas fechadas, podem ser gravadas antes e mixadas com o efeito de "eco". Alice grita, está caindo, barulho de tipo um guarda-chuva se abrindo, que passará a impressão de ser o vestido dela...)

ALICE: *(som)* Bem, depois de uma queda dessas, eu não vou achar nada se rolar pela escada! Em casa eles vão achar que sou corajosa! Porque eu não vou falar nada, mesmo que caia de cima da casa! Puxa! Essa queda não acaba mais! Eu adoraria saber quantas milhas eu caí até agora, eu devo estar chegando em algum lugar do centro da terra. Deixe-me ver. Até aqui eu já descí umas 400 milhas, eu acho. *(som de assovio, como algo caindo e caindo)* Minha irmã vai sentir muita minha falta esta noite! *(som de algo caindo no chão)*

CENA DOIS

(Alice sai de trás do biombo como se estivesse tonta por acabar de cair, mas sai observando tudo à sua volta.)

CENÁRIO: *(Uma sala cheia de portas. E uma mesa de vidro bem atrás dela, mas ela ainda não a viu... Uma pequena porta está montada na direção em que o coelho sairá de cena... O Coelho passa a sua frente, apressado).*

COELHO: Oh! Minhas orelhas e minhas vibrissas, como está ficando tarde!

(O Coelho sai. Alice se levanta e olha para o lado em que o Coelho sumiu. Olha para trás e vê a mesa, vai até ela e pega uma pequena chave dourada. Olha em volta...)

ALICE: Deve ser de algumas dessas portas, mas qual? Se ao menos eu tivesse prestado atenção para qual delas que o coelho entrou...

FECHADURA: Quem é você?

(Alice olha pros lados, procurando de onde vem aquela voz.)

FECHADURA: Sou eu. A fechadura, Bem aqui em baixo.

(Alice olha para uma portinha que há logo atrás dela. Na porta deve haver uma fechadura grande, com a maçaneta redonda, com olhos e boca. Alice vai até a fechadura...)

ALICE: Eu sou Alice, uma menina!

FECHADURA: O que você procura, jovem Alice?

ALICE: O Coelho de colete, o senhor sabe para onde ele foi?

FECHADURA: Não sei, senhorita Alice, para onde ele foi, mas sei por onde ele passou.

ALICE: E por onde ele passou?!

FECHADURA: Passou por mim, oras!

ALICE: Ah, obrigada!

(Alice enfia a chave na fechadura, a Fechadura solta um grito...)

FECHADURA: Antes você tem que me responder uma pergunta! Menininha!

ALICE: Oh, desculpe!

(Alice tira a chave da fechadura e faz um carinho na maçaneta redonda...)

FECHADURA: Então, lá vamos nós. Qual é o sabor da minha torta favorita?

ALICE: Oh, puxa! Essa pergunta não vale, como eu haveria de saber de qual torta você gosta mais!

FECHADURA: Quem faz as perguntas aqui sou eu, Menininha! Se não responder, não passa!

(Alice começa a pensar em uma resposta, deve abusar da fisionomia, faz uma cara de extremo pensamento...)

FECHADURA: Vamos, menina Alice... vamos, você consegue... continue tentando... pense com criatividade...

(Alice continua a pensar...)

ALICE: Já sei! Fechaduras não têm estômagos, por isso não podem comer tortas! Mas podem beber óleo, senão, a chave com certeza ficaria emperrada! Estou certa, senhor Fechadura?

(No próximo diálogo, Fechadura não gostou da resposta de Alice, pois está certa, então desânimo na voz.)

FECHADURA: Oh, acertou... você é uma garotinha esperta, senhorita Alice, com certeza vai encontrar o coelho de colete rapidamente. Pode passar!

(Alice coloca a chave na boca da fechadura e gira.)

OBS.: Som de chave virando, para dar o efeito de algo real... Alice abre a portinha e entra... se abaixando muito para caber. Alice está quase toda dentro da porta...

FECHADURA: Boa sorte Alice!!!

APARTE

(Troca de ato- Narradores intercalam-se na fala, enquanto troca-se o cenário.)

NARRADOR 1 Alice se sentiu sozinha no fundo do poço...

NARRADOR 2 Mas sabe o que é o mais importante? é que ela conseguiu sair de lá, abrindo a porta. A porta do poço!

NARRADOR 3 Só as criaturas humanas conseguem abrir uma porta bem fechada ou fechar uma porta bem aberta.

NARRADOR 1 Somos tão bobos! Fazemos coisas comuns e depois ficamos esperando grandes consequências.

CENA UM

CENÁRIO: *Floresta com várias árvores com placas pregadas. Cujo os nomes nela são: “CHAPELEIRO MALUCO”; “LEBRE”; Entre outras...*

(O Gato deve falar rápido, quase que atropelando as palavras, mas sempre que usar (...) deve ser muito lento, sonolento. (somente o Gato deve falar lento quando usar “...”).

ALICE: Vamos ver, por onde é? Que caminho devo tomar?

GATO LISTRADO *(começa a cantarolar. Ele está escondido...)*

ALICE: Ora, quem estaria cantando? *(Quando Alice olha atrás de uma árvore...)*

GATO LISTRADO: Perdeu algo? *(Alice se vira rapidamente, sem jeito com as palavras...)*

ALICE: Não, não... isto é, eu estava pensando...

GATO LISTRADO: *(interrompe)* Estou muito bem.

(O gato sai de trás de uma árvore, ele tem várias listras amarelas. Atenção: o gato às vezes fica invisível ou ele se esconde por inteiro, ou deixa apenas o rabo aparecendo de algum ponto)

GATO LISTRADO: Segundo verso. ♪ *(volta a cantarolar)*

(Alice se aproxima do gato...)

ALICE: Oh, você é um gato!

GATO LISTRADO: Mestre Gato. *(volta a cantarolar)*

(ATENÇÃO: O gato precisa ficar invisível nessa parte, ou o personagem se esconde por inteiro e só fica a voz, ou um efeito onde só apareça o sorriso ou rabo do gato)

ALICE: Oh, espere! Não vai, espere!

(Gato volta a ser visto...)

GATO LISTRADO: Muito bem! *(Terceiro verso...)*

ALICE: Não, não, não... Obrigada, mas eu só queria saber que caminho tomar.

GATO LISTRADO: Isso depende... do lugar! para onde quer ir...

ALICE: Não me importa muito para onde...Contanto que eu chegue a algum lugar....

GATO LISTRADO: Então, não importa... que caminho tomar? Saia andando que certamente vai conseguir, desde que ande bastante...

(ele volta a cantarolar... O ator anda atrás das árvores sem ser visto... até chegar atrás de Alice, sem ela ver...)

GATO LISTRADO: Então vamos ver. Se você quer saber, ele foi por ali! *(aponta para os dois lados do cenário)*

(Próximas falas são ditas bem rápidas pelos dois personagens.)

ALICE: Ele quem?

GATO LISTRADO: O coelho branco!

ALICE: *(hesita)* Foi?

GATO LISTRADO: Foi o que?

ALICE: Por ali *(aponta para um lado de cenário)*.

GATO LISTRADO: Quem foi?

ALICE: *(sem paciência)* O coelho branco!

GATO LISTRADO: Que coelho?

ALICE: Mas não me disse que/... que coisa! *(se vira com os braços cruzados)*

GATO LISTRADO: Você sabe fazer isto?

(O Gato começa a se equilibrar sobre uma raiz de árvore, somente com um pé. Alice fica ainda mais nervosa...)

GATO LISTRADO: Eu aqui... se eu procurasse o coelho branco... iria ao chapeleiro maluco?

ALICE: Ele é maluco? *(olha para a árvore que há a placa escrita “Chapeleiro Maluco”)*... Não, não. Não quero.

GATO LISTRADO: Então a Lebre? Naquela direção! *(aponta pra placa escrita “Lebre”)*.

ALICE: Oh, obrigada, então eu vou visitar...

GATO LISTRADO: *(interrompe)* Ele também é maluco...

ALICE: Mas eu não quero ver gente maluca!

GATO LISTRADO: Oh... não pode evitar. Tudo aqui é maluco... *(dá uma risada)*
Você não notou que eu... estou mais lá, do que aqui?

(O gato volta a cantarolar. O gato sai de cena sem que ninguém o veja fazer isso.)

ALICE: Se todos são assim, é melhor não contrariar.

APARTE

(Entra o primeiro narrador e eles vão surgindo de alguns lugares, um pode ficar na plateia outro atrás do palco e o último escondido em algum lugar para ir em intercalando as falas). O aparte será usado para que seja feita a troca de cenário, já que não temos cortinas nem luzes.

NARRADOR 1- “Para quem não sabe onde vai, qualquer caminho serve??”
(olhando para a plateia)

NARRADOR 2- Então a grande pergunta a ser feita é....*(pensativo)*

NARRADOR 3- Para onde a gente quer ir???

OS TRÊS JUNTOS DE MÃOS DADAS JÁ EM FRENTE AO PÚBLICO: Para onde queremos ir??

(Os três olhando para a plateia) Para onde vocês querem ir???

CENA DOIS

CENÁRIO: A mesma floresta usada na cena anterior, porém, sem as placas. Agora com uma mesa comprida ao centro, com várias xícaras sujas e quebradas, vários bules e jarras de café e chá. O Chapeleiro Maluco e a Lebre estão sentados noutro lado da mesa, bebendo chá... Alice entra em cena, fica olhando a cena escondida atrás de uma poltrona enorme, ela faz um movimento para se sentar... O Chapeleiro mexe em cima da mesa e começa a andar, quebrando todas as xícaras...

CHAPELEIRO: Tá cheio! Tá cheio! Não tem lugar! Não tem lugar! *(diz andando sobre a mesa)*

ALICE: Tem muito lugar! *(Alice se senta na poltrona. O Chapeleiro desce da mesa e se senta em uma cadeira ao lado de Alice. A Lebre pega uma jarra e uma xícara e corre até Alice...)*

LEBRE: Tome um pouco de suco! *(A Lebre despeja o suco na xícara e dá a Alice. Ela olha para dentro da xícara...)*

ALICE: Eu não vejo nenhum suco...

LEBRE: Não tem nenhum mesmo.

ALICE: *(raiva)* Então não é muito educado de sua parte oferecer!

LEBRE: E não é muito educado da sua parte sentar-se sem ser convidada!

ALICE: Eu não sabia que era sua mesa. Ela está arrumada para muito mais que dois convidados!

CHAPELEIRO: (*calmamente*) Seu cabelo está precisando ser cortado.

ALICE: Você deveria aprender a não fazer esse tipo de comentário pessoal! Isso é muito grosseiro! (*O Chapeleiro arregala os olhos, mas logo fica normal..*)

CHAPELEIRO: Por que um corvo se parece com uma escrivainha?

ALICE: Acho que posso adivinhar essa!

LEBRE: Você acha que pode encontrar uma resposta dessa?

ALICE: Exatamente!

LEBRE: Então você pode dizer o que acha!

ALICE: Eu vou... pelo menos... pelo menos... eu acho o que digo... o que é a mesma coisa, você sabe.

CHAPELEIRO: Não é a mesma coisa nem um pouco! Senão você também poderia dizer! (Todos ficam em silêncio por alguns segundos. O Chapeleiro tira um relógio do bolso.)

CHAPELEIRO: Que dia do mês é hoje?

ALICE: É dia 4!

CHAPELEIRO: (*suspira*) Dois dias errados! Eu disse a você que a manteiga não ia adiantar nada! (*para a Lebre*)

LEBRE: Era a melhor manteiga!

CHAPELEIRO: Sim, mas algumas migalhas devem ter caído! Você não deveria ter passado com uma faca de pão! (*A Lebre pega o relógio e o analisa-o... depois de analisá-lo por alguns segundos*)...

LEBRE: Era a melhor manteiga, você sabe.

ALICE: Que relógio engraçado, ele mostra o dia do mês e não à hora!

CHAPELEIRO: (*resmungo*) Por que deveria? Por acaso o seu relógio diz o ano que é?

ALICE: É claro que não! Mas é que o ano permanece por muito tempo o mesmo!

CHAPELEIRO: Este é exatamente o caso do meu...

ALICE: Eu não estou entendendo nada.

CHAPELEIRO: Você já adivinhou a charada?

ALICE: Não, eu desisto. Qual é a solução?

CHAPELEIRO: Eu não tenho a mínima ideia.

LEBRE: Nem eu.

CHAPELEIRO: (*lamento*) Eu e o tempo tivemos uma disputa março passado... um pouco antes dela enlouquecer, você sabe... (*cutuca a Lebre*) Foi no grande concerto dado pela Rainha de Copas e eu tinha que cantar: ♪ Pisca, pisca, pequeno morcego! Como eu queria saber onde você está!. Conhece a canção, por acaso?

ALICE: Já ouvi alguma coisa parecida.

CHAPELEIRO: Ela continua, você sabe, dessa maneira... (*ele sobe em cima da mesa, cantando com seu rosto bem próximo do de Alice*) ♪ Muito acima do mundo você voa, Parece uma bandeja de chá no céu, pisca, pisca...!. (*ele retorna ao seu lugar, triste*) Eu mal tinha acabado de cantar o primeiro verso, quando a Rainha berrou: Cortem-lhe a cabeça!

ALICE: Que selvageria!

CHAPELEIRO: E desde então... ele não faz nada do que eu peço. É sempre seis da tarde agora!

LEBRE: Tome mais um pouco de chá.

ALICE: Mas eu não tomei nada! Portanto eu não posso tomar mais!

CHAPELEIRO: Você quer dizer que não pode tomar menos. É mais fácil tomar mais do que nada!

ALICE: Ninguém perguntou sua opinião!

CHAPELEIRO: Quem está fazendo observações pessoais agora? *(O Coelho de colete atravessa o cenário rapidamente...)*

COELHO: Está tarde! Oh, como está tarde! É tarde! É tarde! *(O Chapeleiro tropeça na cadeira a cai no chão, se levanta rapidamente, sobe em cima da mesa...)*

CHAPELEIRO: (grita) O coelho! O coelho!

ALICE: É verdade, o coelho! *(Alice se levanta...)*

ALICE: Obrigada pelo chá maluco, senhor Chapeleiro.

CHAPELEIRO: Chá?!

LEBRE: Maluco?!

(Alice segue o coelho que já saiu de cena...)

Música- Usar música para Alice correr e enquanto isso o cenário é trocado. _____

CENA TRÊS

CENÁRIO: O mesmo usado na cena anterior, porém, com um caminho feito ao chão com várias direções. Atenção: Uma árvore deve ser montada, no seu caule deve ter uma porta, para que Alice possa passar... Uma pequena rocha está ao meio do palco.

(Alice entra em cena...)

ALICE: Que chá mais bobo!

(Anda olhando em volta... e agora para o caminho ao chão...)

ALICE: Ainda bem que tem esse caminho, com certeza o coelho branco deve ter passado por aqui. *(Um Cachorro, vestido com um avental e segurando uma vassoura, começa a limpar o caminho... passa por Alice sem olhar para ela... ele limpa todo o caminho, deixando Alice sem rumo... sai de cena.)*

ALICE: E agora? Para onde eu vou? Já está ficando escuro! *(começa a chorar/senta na rocha)* Eu quero ir para casa! Mas como eu vou sair daqui, quem vai me encontrar aqui? *(O Gato listrado começa a cantarolar, mas ele não pode ser visto ainda. Alice se levanta enxugando as lágrimas...)*

ALICE: É você, senhor Gato? *(O gato aparece encostado na árvore que há uma porta no caule...)*

GATO LISTRADO: E quem esperava? O coelho branco, por acaso?

ALICE: Oh, não, não... eu não quero o coelho... eu, *(chorando)* eu quero ir pra casa! Mas não acho o caminho...

GATO LISTRADO: Naturalmente é porque você não pode. Tudo aqui é da Rainha! *(faz uma reverência)*

ALICE: Mas eu nunca vi uma Rainha.

GATO LISTRADO: Não... nunca viu? Oh... espere! Ela ficará louca, louca por você... *(dá uma risada).*

ALICE: Mas, como vou achá-la?

GATO LISTRADO: Uns vão por ali *(aponta para um lado)* Outros por aqui *(aponta para o outro lado)*... Mas, quanto a mim, pessoalmente, eu prefiro por aqui *(abre a porta do caule).*

ALICE: Oh, obrigada!

(Alice entra...)

MÚSICA: _____ Para troca de cenário.

ATO TRÊS

CENA UM

CENÁRIO: Várias árvores com formas de coração. Um castelo pintado logo ao fundo... tem que haver bastante espaço neste cenário, para que tudo possa ocorrer sem tumulto. Três Cartas estão pintando as rosas que estão pregadas na árvore...
(*Alice entra e observa tudo pelo canto do palco...*)

DOIS: Cuidado, cinco! Não jogue tinta em mim!

CINCO: Eu não tive culpa, o Sete empurrou meu cotovelo!

SETE: Muito bem, Cinco! Sempre colocando a culpa nos outros!

CINCO: É melhor você não falar nada, ontem mesmo eu ouvi a Rainha dizer que você merecia ser decapitado!

DOIS: Por quê?

SETE: Não é da sua conta, Dois! (*O Dois joga o pincel no chão e ameaça ir para cima do Sete. Alice entra já dizendo...*)

ALICE: Vocês poderiam me dizer, por favor, porque estão pintando essas rosas?
(*As cartas: Dois e Sete se assustam;*)

CINCO: (*baixo*) Por que, de fato, você vê, senhorita, esta deveria ser uma roseira vermelha, e nós plantamos uma roseira branca por engano, e, se a Rainha descobrir, nós todos seremos decapitados, sabe. Portanto, você vê, Senhorita, estamos fazendo o possível, antes que ela chegue para...

DOIS: (*grita*) A RAINHA! A RAINHA!

(*As três cartas se ajoelham ao chão em forma de reverência... Alice fica na ponta dos pés para ver se enxerga a Rainha...*). (*Efeitos sonoros de tambores e trombones, (marcha real)... 3 cartas de Copas entram e ficam de um lado (de frente p/ platéia)... (O Coelho Branco entra, apressando, para ao lado da fileira de cartas...)*)

COELHO: Imperial à vista! Sua graça! Sua excelência! Sua real majestade! A Rainha de copas!

TODOS: VIVA!!! (*A Rainha entra... O Rei se aproxima do Coelho e cutuca...*)

COELHO: (*desanimado*) E o rei... (*Só se ouve UM viva!*)

(*A Rainha percebe a presença de Alice, marcha com os pés firmes até a ela... Com uma cara de quem comeu algo estragado... Mas quando chega bem próximo a Alice olha para uma rosa que está mal pintada...*)

RAINHA: Quem fez isso?! (*A carta Sete apenas sorri, com um nó na garganta...*)

RAINHA: Idiota! (*olha para Alice*) Qual o seu nome, criança?

ALICE: Meu nome é Alice, às suas ordens Majestade.

RAINHA: E quem são esses? (*aponta para as cartas que estão de joelhos*)

ALICE: Como eu poderia saber? Não é da minha conta. (*A Rainha fica com muita raiva...*)

RAINHA: Cortem-lhe a cabeça! Cortem-lhe...

ALICE: Besteira! (*A rainha se cala... Quando ela resolve abrir a boca novamente, o rei se aproxima...*)

REI: Ela é só uma menina, minha querida! (*A Rainha e o rei se viram... (Obs: O Gato listrado aparecerá nesta cena. O gato aparece atrás das costas da Rainha, à frente de Alice...*)

ALICE: O gato! (*A Rainha se vira. O gato vira junto com ela, ele continua atrás das costas dela...*)

RAINHA: Quem?

ALICE: O mestre Gato! Nas suas costas! *(A Rainha se vira (Atenção: A Rainha não pode ver o gato, como se fosse o jogo em que o gato estaria se escondendo da Rainha).*

RAINHA: Não vejo nada!

ALICE: Bem aqui! *(Alice corre para cima da Rainha, tentando pegar o Gato, mas ela tropeça e cai em cima da Rainha... O gato desaparece... Alice se levanta, assustada... a Rainha que estava com a cara no Chão, se levanta...)*

RAINHA: *(berrando)* Alguém perderá a cabeça por isso!!! Você!!! *(aponta para Alice)*
.(O Rei se aproxima da Rainha...)

REI: Meu bem... não podíamos formar um júri?

RAINHA: Um júri?

REI: É. Um jurizinho, bem pequenininho... *(Alice faz sinal que sim com a cabeça... mas a Rainha não vê.)*

RAINHA: Está muito bem... *(berra)*. Podem começar o julgamento!

Música de julgamento e troca de cenário.

CENA DOIS

CENÁRIO: O mesmo da cena passada, porém, tem que haver: Duas poltronas. E o restante: como as cartas, ficarão sentadas em volta, e alguns em pé... *Alice já está sentada em uma cadeira, de frente p/ platéia. A Rainha e o Rei estão sentados em seus tronos... Entra o Coelho...)*

COELHO: Oh, majestade! Senhores jurados! Estamos aqui para acusar a menina Alice por

maltratar a Rainha verbalmente e lhe causar vários constrangimentos...

ALICE: Que absurdo!

COELHO: Bom... va/

RAINHA: Chega de tantas asneiras, vamos para a parte da sentença!

ALICE: Mas antes vem o meu veredito!

RAINHA: *(berra)* Sentença primeiro! *(calma)* depois o veredito...

ALICE: Mas não é assim que se faz...

RAINHA: *(berra)* Quem manda aqui?!!

ALICE: É vossa majestade.

RAINHA: Sim meu bem... CORTEM A.../ *(O Rei cutuca a Rainha...)*

REI: Escute meu bem, e as testemunhas? Podemos chamar, uma, duas... em?

RAINHA: Oh, está bem... *(berra)* MAS VAMOS COM ISSO!!!

REI: Tragam a primeira testemunha.

COELHO: A lebre maluca! *(Entra a Lebre)*

LEBRE: Nada por um soldado (carta)... *(ele se senta em uma cadeira separada para as testemunhas.)*

REI: O que você sabe ?

LEBRE: Nada!

RAINHA: Como nada?!

LEBRE: *(afronta)* Nada de nada!!!

RAINHA: *(para o rei)* Muito Importante!!! Senhores jurados, tomem nota. *(Os jurados começam a cochichar...)*

ALICE: Sem importância, senhora Majestade, eu disse é claro.

RAINHA: SILÊNCIO! Outra testemunha.

REI: O chapeleiro Maluco! *(O chapeleiro entra acompanhado por outro soldado... a Lebre sai da cadeira para que o Chapeleiro possa sentar.)*

REI: Onde estava na hora do ocorrido?

CHAPELEIRO: Bebendo chá em casa.

RAINHA: Ah, isso é muito importante. Senhores jurados, TOMEM NOTA!

(Atenção: O Gato voltará à cena. Ele deve aparecer atrás da cadeira da Rainha...)

ALICE: Olhe senhora rainha...

RAINHA: Olhe o que, minha querida?

ALICE: Olhe, ele voltou. O mestre gato.

RAINHA: Gato? *(Olha para trás... O gato se abaixa, se escondendo...)*

TODOS, UM POR UM DIZ: Gato?

REI: Pegue a geleia! *(para o coelho) (O coelho pega um vidro de geleia que deve estar ao seu alcance. Entrega para Alice... Nesse momento a Rainha está olhando para trás da cadeira para ver se acha o gato...)*

CHAPELEIRO: Jogue a geleia!

ALICE: Mas por quê?

LEBRE: Anda! *(Alice abre o vidro e tira uma colher do bolso, pega um pouco com a colher e, quando a Rainha se vira...)*

RAINHA: Onde está o gato? *(Alice joga a geleia na cara da Rainha.)*

ALICE: Oh, Não! Era para acertar o gato! A Rainha limpa a cara, enfurecida...

RAINHA: A cabeça de alguém vai rolar esta noite... e será a SUA! Cortem-lhe a cabeça!!!

ALICE: Oh, não! *(Todos os soldados vão em direção a Alice, ela começa dar alguns passos para trás.. ela é rodeada de soldados, todos tiram espadas da cintura e, quando vão acertar a pobre Alice, todos saem de cena)*

MÚSICA _____ **Agora voltaremos a usar mixagens de falas. Fundo agitado. E colocadas as falas a seguir:**

RAINHA: Cortem-lhe a Cabeça!

CHAPELEIRO: Você não pode sair sem tomar um chá!

GATO LISTRADO: Você não vai conseguir...

ALICE: Deixe-me ir!

FECHADURA: Você não pode passar, pois já está lá! Olhe!

ALICE: Acorde Alice! Acorde!

RAINHA: Cortem-lhe a Cabeça!

Fim da mixagem... O fundo deve acabar com o som de estrelas, tipo magia...

ATO QUATRO

CENA UM

CENÁRIO: Campo – com uma árvore ao meio. *(Alice está dormindo... Sua irmã em pé ao seu lado.)*

IRMÃ: Acorde, Alice! Quer ficar atenta e repetir a lição! *(Alice acorda com um susto...)*

ALICE: Maçanetas, Coelhos e Rainha boba!

IRMÃ: Alice, onde foi que aprendeu isso?

ALICE: Oh, perdão, Mas a maçaneta me disse.../

IRMÃ: Maçaneta? Oh, que sonhadora! Ahg... Alice, bom... vamos, está na hora do chá.

(A Irmã, segurando o livro sai... Alice olha para o público, sorri, diz:)

ALICE: **E VOCÊ TEM A CURIOSIDADE CORAJOSA DAS CRIANÇAS?**

SE ATREVE A ENTRAR FUNDO NA TOCA DO COELHO?

OU SE SATISFAZ COM O QUE FICA À MOSTRA NA SUPERFÍCIE?

SE VOCÊ SEGUIR O COELHO BRANCO E ENCARAR TODAS AS REFLEXÕES...

CERTAMENTE EXPERIMENTARÁ UMA BELA TRANSFORMAÇÃO!

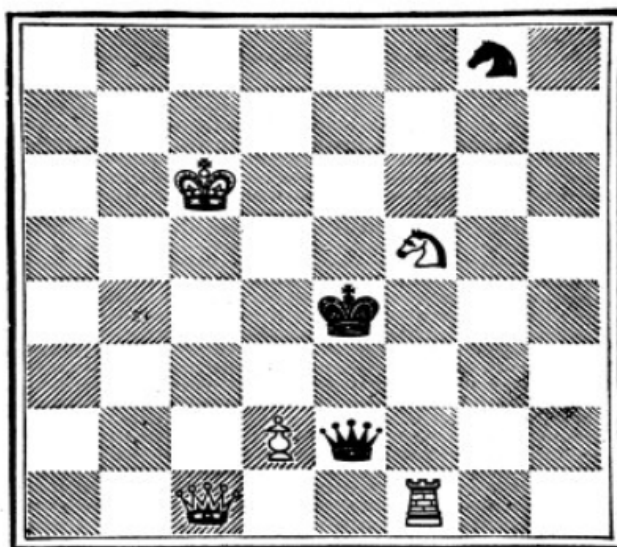
PORQUE A VIDA PODE ATÉ SER CURTA...

SÓ NÃO PODE SER PEQUENA... (Alice sai saltitante com fundo musical acompanhando).

e sai saltitante...

ANEXO B- Roteiro elaborado pelos alunos do 8ºano

ROTEIRO PARA PEÇA TEATRAL: ALICE ATRAVÉS DO ESPELHO E O QUE ELA ENCONTROU POR LÁ



W H I T E.

PERSONAGENS

ALICE-

GATA PRETA (KITTY)- RAINHA

BRANCA -

RAINHA VERMELHA- REI

BRANCO-

REI VERMELHO- LILY-

SOLDADOS DO REI BRANCO-

FLORES

LÍRIO-TIGRE-

ROSA-

ESPORINHA-

MARGARIDAS (VÁRIAS)-

GUARDA DO TREM-

CABRA-

CAVALHEIRO COM ROUPA DE

PAPEL -

CORÇA-

TWEDLEDEE-

TWEEDLEDUM-

HUMPTY DUMPTY-

LEBRE DE MARÇO- disfarçada de
mensageiro do rei-

CHAPELEIRO- disfarçado de
mensageiro do rei-

UNICÓRNIO-

LEÃO-

CAVALEIRO BRANCO-

SAPO-

NARRADORES-

1-

2-

3-

4-

ROTEIRO ADAPTADO PELOS ALUNOS DO 8º ANO D

Trabalho orientado pela professora Carolina Borges: Obra original Lewis Carroll

APRESENTAÇÃO

(Essa parte será conversada com a plateia por um ou dois atores)

Vocês sabem jogar xadrez?

_____ No xadrez, peões não podem voltar casas, nenhum lance pode ser desfeito. Uma vez movida a peça você tem de arcar com as consequências.

_____ Agora, imagine o que seria um jogo de xadrez se todas as peças tivessem paixões e inteligência, fossem mais ou menos egoístas e dissimulados. Como nós, humanos! Se você fosse uma peça?

_____ E como uma peça do jogo estivesse incerto não só quanto às peças de seu adversário, mas um pouco incerto também sobre as suas próprias peças, seu próprio jogo.

_____ Se seu Cavalo pudesse se enfiar numa nova casa às escondidas; se seu Bispo, descontente com seu roque, pudesse engambelar seus Peões, induzindo-os a sair de seus lugares.

_____ E se seus Peões, odiando você por serem Peões, pudessem se livrar de seus postos de modo a que você pudesse receber um xeque-mate de repente.

_____ Você poderia ser a mais astuta das mentes e, ainda assim, ser derrotado por seus próprios Peões.

_____ Você estaria especialmente sujeito a ser derrotado se contasse arrogantemente com sua imaginação matemática e encarasse suas peças temperamentais com desprezo. A vida é um jogo! MÚSICA _____

APARTE: *(Os narradores estarão vestidos de personagens secundários e ficarão parados em lugares diferentes, meio do público, palco... falam claramente com a plateia de maneira que todos entendam perfeitamente o que estão falando, eles são responsáveis por situar a plateia na trama).*

NARRADOR 1: Somos algo definido ou podemos mudar, nos transformar, metamorfosear, como uma lagarta?

NARRADOR 2: Devemos ser algo definido, pronto e acabado ou podemos nos transformar, reinventar, ser inacabado?

NARRADOR 3: Ser Alice, ser _____, ser professor, ser aluno. Para ser é preciso tornar-se.

NARRADOR 4: Tornar-se passa por processos de transformação, podem vir a definir o ser, ou não terminar, ser apenas um processo inacabado, um vir a ser.

NARRADOR 1: Eu sou _____, e, assim como Alice, alguns momentos nos fazem passar por mudanças, em que temos que nos recriar, construir, desconstruir, criar, inventar. Sou menina(o), mulher/homem, estudante, aluna(o). Alice tem suas aventuras no País das Maravilhas e através do espelho, enquanto nossas aventuras se passam por aqui.

NARRADOR 2: Lembra que na outra história Alice entrou em uma toca ao perseguir um coelho? E foi parar no país das maravilhas? Depois daquela experiência Alice se transformou! Pois então, agora, depois de seis meses Alice está pronta para um jogo!

NARRADOR 3: Mas que jogo seria esse? Vamos descobrir? (pergunta retórica, ou seja, não esperar resposta do público, a resposta fica subentendida).

NARRADOR 4: Disse um grande mestre que o xadrez é a miniatura da vida. Eu prefiro dizer que a vida é o xadrez em miniatura.

NARRADOR 1: Você faz suas escolhas e aguarda os resultados.

NARRADOR 2: O movimento sutil de uma peça pode mudar o destino de todas as outras.

NARRADOR 3: No xadrez, como na vida, depois do primeiro lance, acontece um crescimento recheado de ganhas e perdas.

NARRADOR 4: Ahhh...Se todo mundo soubesse que a vida poderia facilmente ser comparada a um jogo de xadrez... E que no final do jogo, todos vão para a mesma caixa. Mudariam fácil, fácil suas atitudes.

NARRADOR 1: Neste jogo, ou melhor, nesse espetáculo! A loucura definitivamente faz parte da história.

MÚSICA _____

(Narradores saem de cena junto com a música)

ATO I

CENÁRIO: *Sala da Alice, precisa ter almofadas, um tapete e um espelho grande, ou apenas a armação de um espelho adaptado para que Alice consiga atravessá-lo.*

CENA 1

A Casa do Espelho

(Alice se ajeita nas almofadas, conversando consigo mesma entre cochilos, as gatinhas brincam alegremente com a bola de lã que a criança tinha tentado enovelar. Jogando-a para cima e para baixo até desmanchá-la, deixando-a cheia de nós e emaranhados por todo o tapete, a gatinha corria e brincava, correndo também atrás do próprio rabo.)

ALICE: Ora, ora, sua coisinha travessa! *(interagindo com a Gatinha brincando para fazê-la compreender que estava encrocada)*

ALICE: Em minha opinião a Dinah devia ter te educado melhor *(comentou Alice com um olhar de julgamento, e com voz zangada, Alice senta-se novamente na poltrona, levando a gatinha e a lã consigo, e põe-se a enrolar a lã de novo).*

ALICE: Você sabe que dia é amanhã? Você adivinharia, se tivesse ficado na janela comigo..*(Alice suspira nesse momento e passa duas ou três voltas da lã em torno do pescoço da Gatinha, só para ver como ficaria: isso faz uma bagunça pois o novelo rola para o chão e se desfaz todo).*

ALICE: Fiquei tão zangada, quando vi a travessura que você aprontou, eu tive vontade de te jogar pela janela! E teria sido merecido. O que tem a dizer em sua defesa? *(a gata mia)* Não me interrompa agora gatinha!

ALICE: São três faltas, Gatinha, e você não foi castigada por nenhuma delas. Sabe que estou acumulando todos para daqui a duas quartas-feiras, *(Alice começa a pensar em voz alta)* Imagine se meus castigos tivessem sido acumulados! *(continuou, mais para si e não para a gatinha)* Qual seria o resultado final do ano? estaria frita, seria mandada para a prisão?! humm...*(pensando).* Ou... deixe-me ver... se cada castigo fosse ficar sem jantar, então, passaria fome?

ALICE: Sabe jogar xadrez, Gatinha? Não, não ria, é uma pergunta séria. Porque, quando estávamos jogando há pouco, você observava como se soubesse; e quando eu disse “Xeque”, você miou, bom foi um belo xeque! Eu poderia ter vencido se não fosse aquele desagradável rapaz, que ficava ziguezagueando por entre minhas peças.

ALICE: Vamos fazer de conta que você é a Rainha Vermelha! Sabe, acho que se você sentasse e cruzasse as patas, ficaria igualzinha a ela.

(Alice pega a peça do xadrez que representa a Rainha e a põe em frente a gatinha como um modelo. Porém a coisa não dá certo, pois Alice acha que a gatinha não cruzava as patas direito. Assim, para puni-la, colocou em frente ao espelho, para que visse o quanto estava sendo descortês).

ALICE: Se não mudar essa cara, eu te faço atravessar para a casa do espelho. O que você acharia disso?

ALICE: Você gostaria de morar na casa do espelho, em gatinha, será que te dariam leite?...bom, talvez o leite do espelho não seja tão gostoso assim...

(Alice vai para frente do espelho e se olha)

ALICE: É muito parecido com nosso corredor, pelo menos até a parte que conseguimos ver, *(pausa pensando)* Oh Gatinha, como seria bom se pudéssemos atravessar e ir para Casa do Espelho! lá deve haver tantas coisas bonitas! Vamos fazer de conta que, de alguma forma, que podemos atravessar. Vamos fazer de conta que o espelho ficou macio, como algodão, para a gente atravessar.

(Alice começa a analisar o espelho coloca uma mão e vê que a mão transpassa, pode colocar papel laminado colado nas bordas da armação, no instante seguinte Alice atravessa o espelho, indo pra Casa do Espelho). MÚSICA

CENA II

CENÁRIO: *Do lado certo do espelho colocar peças de xadrez do jogo, do outro lado, os alunos que representam as peças de xadrez ficam caídos no chão como peças jogadas. Alice entra olhando em volta e nota que o que podia ser visto na sala anterior era muito entediante, mas todo o resto era diferente.*

ALICE: Meu Deus que sala desarrumada! A outra é mais organizada. *(Reclamou ao ver várias peças do jogo de xadrez caídas no chão Alice ajoelhada observa as peças se mexerem uma ao lado da outra, o que a deixa surpresa, as personagens vestidas de peça de xadrez se movem, Alice observa de cima do palco).*

ALICE: Aqui estão o Rei Vermelho e Rainha Vermelha *(Alice diz bem baixinho, com medo de assustá-los)*, e ali estão o Rei Branco e Rainha Branca, sentados; aqui vão duas torres andando de braços dados...Acho que não podem me escutar e tenho quase certeza que não podem me ver. Alguma coisa me diz que eu sou invisível...*(Alice vira a cabeça após ouvir algo na mesa atrás dela, bem a tempo de ver um dos Peões cair e começar a espernear, observa curiosa para ver o que iria acontecer).*

RAINHA BRANCA: É a voz da minha filha! *(diz a Rainha Branca passando pelo Rei com um movimento repentino, que o derruba).*

RAINHA BRANCA: Minha preciosa Lily! Minha gata imperial!

REI: Maluquice imperial! *(ele diz esfregando o nariz machucado por causa da queda. Tinha direito a estar um tanto quanto aborrecido com a Rainha, pois estava coberto de sujeira).*

LILY: Ahhhhhh....*(Chorando, Alice ansiosa tenta ajudar Lily, que estava a ponto de ter um ataque de tanto berrar, Alice passa a mão na Rainha rapidamente e a coloca junto de sua escandalosa filhinha. A Rainha senta, ofegante e, por alguns minutos, abraça a pequena Lily em silêncio. Assim que se acalma, grita para o Rei Branco, que estava sentado mal-humorado)*

RAINHA BRANCA: Cuidado com o vulcão!

REI: Que vulcão? *(O Rei olha aflito para o palco, a lareira pode ser representada no palco, com elementos de uma lareira)*

RAINHA BRANCA: Ele...me ...fez sair do lugar *(A Rainha ainda está um pouco sem ar. Trate de se mexer... da maneira normal...não se deixe movimentar)*
(Alice observa o Rei Branco tentar se erguer lentamente e de forma sofrida)

ALICE: Ora, nesse ritmo você vai levar horas e horas para sair do lugar. Seria muito melhor eu ajudar você. *(Diante disso, Alice o empurra de forma delicada e ergue muito mais lentamente do que mexeu com a rainha, tentando não tirar o fôlego da rainha. Mas antes de colocá-lo no lugar, pensa que não seria má ideia dar-lhe uns tapinhas para tirar a sujeira que as cobrem. Ele fica espantado demais para gritar, mas seus olhos e sua boca ficam cada vez maiores, e cada vez mais arredondados, até que a mão de Alice treme de tanto rir, que quase deixa o rei cair).*

ALICE: Oh! por favor, não faça essas caretas!*(fala mas esquece que o rei não consegue ouvir).*

ALICE: Você me fez rir tanto que mal consigo segurar você! Não fique com a boca tão aberta a sujeira vai entrar e... pronto, agora ficou apresentável *(enquanto ajeita o cabelo do rei o coloca ao lado da rainha. O rei tomba de costas imediatamente e daquele jeito fica. Alice fica assustada e sai olhando em volta à procura de água para borrifar nele. Mas não acha nada, a não ser um tinteiro, e quando chega de volta com ele vê que o Rei está se recuperando e conversando com a Rainha em sussurros aterrorizados...tão baixinho que Alice mal pode ouvir o que falam).*

REI: Eu lhe asseguro, minha cara, fiquei todo arrepiado!

RAINHA BRANCA: É de se notar.

REI: O horror daquele momento eu jamais irei esquecer!*(fala aterrorizado)*

RAINHA BRANCA:Vai sim! a não ser que anote! *(Alice fica observando atentamente, o Rei tirar um enorme bloco de anotações do bolso e começar a escrever. A menina tem uma ideia e segura a ponta do lápis, que estava apoiado sobre o ombro do rei, e começa a escrever. O pobre rei fica confuso e infeliz, lutando com o lápis por algum tempo sem dizer nada, mas o lápis é pesado demais para ele, que finalmente diz ofegante).*

OBS: *Confeccionar um lápis bem grande do tamanho de um braço.*

REI: Querida! Realmente preciso arranjar um lápis menor. Não estou tendo o menor controle sobre este escrevo tudo o que não queria escrever.

RAINHA BRANCA: Que tipo de coisa? *(pergunta a Rainha, dando uma espiada no bloco no qual Alice escreve "O Cavaleiro Branco está escorregando...não consegue manter o equilíbrio" OBS: ESCREVER ISSO NO BLOCO QUE TAMBÉM DEVE SER GRANDE).*

RAINHA BRANCA: Isto não é uma anotação sobre os seus sentimentos! *(Há um livro sobre a mesa perto de Alice e enquanto observa o Rei Branco, pois ainda está um pouco apreensiva com relação a ele, folheia as páginas, e encontra um trecho que não consegue ler.)*

ALICE: É todo em alguma língua que não conheço!*(diz para si).*
(gravar em áudio a voz lendo trecho do poema)

ÁUDIO ____ Em vertigiros persodavam as verdentes;
Trisciturnos calavam-se os gaioloucos
E os porverdidos estrigulavam fientes.

“cuidado, ó filho, com o pargarávio prisco!
Os dentes que mordem , as guarras que fincam!
Evita o pássaro júbaro efoge qual corisco
Do frumioso capturandam
O moço pegou da sua espada vorpeira:
Por delongado tempo o feragonista buscou .
Repousou então á sombra da tuntumeira”.

ALICE: Parece muito bonito! Mas é um pouco difícil de entender!(*Ela apenas não quer assumir que não entendeu nada*) Seja como for parece que encheu minha cabeça de ideias... só não sei quais ideias exatamente. Porém parece que alguém matou alguma coisa! Parece ser isso!

ALICE: Mas oh! (*dando um pulo de repente*) se não me apressar vou ter que passar de volta no espelho sem ter visto como é o resto da casa! Vou dar uma olhada no jardim primeiro)

(*Alice sai de cena entra* **MÚSICA** _____)

(*Muda a cena, é preciso um jardim e um morro, nesse momento, uma possibilidade é Alice voltar da cena do meio do público e avistar o morro em cima do palco, Alice sai ziguezagueando, girando em si, no meio do público para chegar ao morro, enquanto discute consigo mesma*)

CENA III

O jardim das flores vivas

ALICE: Eu veria o jardim muito melhor, se pudesse chegar ao topo daquele morro, e aqui está uma trilha que leva direto para lá... pelo menos.. não, não tão direto...(ao chegar no meio em frente ao palco se depara com um jardim de flores que falam).

ALICE: Ó Lírio-tigre! (*O Lírio-tigre entra dançando em rodopios*)

MÚSICA _____.

ALICE: Gostaria que pudesse falar!

LÍRIO-TIGRE: Pois podemos! Quando há alguém que valha a pena conversar!
(*Alice fica tão espantada que perde a voz por um minuto*).

ALICE: E todas as flores podem falar?

LÍRIO-TIGRE: Tão bem quanto você! E bem mais alto!

TODAS AS FLORES: Conversam todas ao mesmo tempo

ALICE: Se não calarem a boca, eu colho vocês!

LÍRIO-TIGRE: Muito bem! As margaridas são as piores. Quando uma fala, começam todas ao mesmo tempo, fazendo uma bagunça que deixa qualquer um murcho!

ALICE: Estive em muitos jardins antes, mas nunca pensei que outra flor pudesse falar.

ROSA: Na minha opinião, você nunca pensa em coisa alguma. *(Fala em tom ríspido)*

ALICE: Há mais pessoas no jardim além de mim? *(Alice pergunta, preferindo não levar em conta a última observação da Rosa)*

ROSA: Há uma outra flor no jardim que é capaz de andar como você.

ALICE: Pergunto-me como fazem isso.. *(O Lírio-Tigre interrompe)*

LÍRIO-TIGRE: Você está sempre se espantando! Mas ela é mais folhuda que você.

ALICE: Ela vem aqui de vez em quando? *(Alice para mudar de assunto, pergunta à Rosa)*

ROSA: Provavelmente logo a verá. É do tipo que tem nove espigas.

ALICE: Onde as usa?

ROSA: Ora, em volta da cabeça, é claro. O que me admirou foi que você não tivesse algumas também. Pensei que fosse a norma geral.

ESPORINHA: Lá vem ela! *(Grita a Esporinha)* estou ouvindo os passos dela, chump, chump, chump, no cascalho! *(Alice olha em volta aflita e descobre que era a Rainha Vermelha)*

ALICE: Como ela cresceu!

ROSA: É o ar fresco que faz isso, temos um ar maravilhosamente puro aqui fora.

ALICE: Acho que vou ao encontro dela

ROSA: Isso você não vai conseguir. Eu aconselharia a ir ao contrário.

(Alice não diz nada e parte imediatamente em direção à Rainha Vermelha andando de costas. Ela olha para todos os lados observando tudo. Não anda nem um minuto quando se vê cara a cara com a Rainha Vermelha, com o morro que tanto desejava alcançar bem a sua frente!)

RAINHA VERMELHA: De onde vem? E para onde vai? Levante os olhos, fale direito e não fique girando os dedos o tempo todo.

ALICE: É que eu perdi o meu caminho! *(Alice fala, um pouco sem jeito, tentando explicar).*

RAINHA VERMELHA: Não sei o que você quer dizer com seu caminho, todos os caminhos aqui pertencem a mim... mas afinal, por que veio até aqui? Enquanto pensa no que dizer, faça reverências, poupa tempo. *(Alice fica um pouco surpresa, mas também fica extremamente fascinada na Rainha Vermelha, ficando quieta e a observando).*

RAINHA VERMELHA: Já está na hora de você responder *(Disse olhando para o seu relógio)*. Abra um pouco mais a boca quando fala, e diga sempre "Vossa Majestade..."

ALICE: Só queria ver como era o jardim, Vossa Majestade...

RAINHA VERMELHA: Está bem! *(Falou dando tapinhas na cabeça de Alice, que não gosta muito da ação)* Se bem que, quando você diz "jardim"... já vi jardins que fariam este parecer um matagal.

ALICE: E pensei em tentar chegar até o topo daquele morro... *(a Rainha interrompe).*

RAINHA VERMELHA: Quando você diz “morro” eu poderia lhe mostrar morros que a fariam chamar esse de vale.

ALICE: Não, não fariam, um morro não pode ser um vale. Isso seria um absurdo...
(*A Rainha Vermelha sacode a cabeça*).

RAINHA VERMELHA: Pode chamar de “absurdo” se quiser, mas já ouvi absurdos que fariam este parecer tão sensato quanto um dicionário! (*Alice faz mais uma reverência, pois teme pelo tom da Rainha. As duas saem andando em silêncio até chegar no alto do pequeno morro*).

(*CENÁRIO: É preciso ter um xadrez desenhado no chão*)

ALICE: Veja só! Está demarcado exatamente como um grande tabuleiro de xadrez! Deve haver algumas peças se mexendo em algum... Ah, lá estão! (*diz encantada*) é uma partida de xadrez fabulosa que está sendo jogada... no mundo todo, se é que isso é o mundo. Como eu gostaria de ser um deles. Não me importaria de ser um peão, contanto que pudesse participar... se bem que, é claro, prefiro ser uma Rainha.

RAINHA VERMELHA: É fácil arranjar isso. Você pode ser o Peão da Rainha Branca, se quiser, pois Lily é muito novinha para jogar, você está na segunda casa; quando chegar à Oitava Casa, será uma Rainha...

(*Nesse momento as duas começam a correr, de mãos dadas, sem sair do lugar*)

RAINHA VERMELHA: Mais rápido! Mais rápido! (MÚSICA AGITADA)_____

ALICE: Estamos chegando?

RAINHA VERMELHA: Vamos! Vamos! (*gritando*)

(*Alice exausta, as duas param, Alice senta no chão, esbaforida*)

ALICE: Mas a gente não saiu do lugar?

RAINHA VERMELHA: Essa é uma terra pachorrenta! Como vê, você tem de correr o mais que pode para continuar no mesmo lugar! (*A Rainha sai demarcando o espaço e orientando Alice sobre o que ela deve fazer em cada casa do caminho que é demarcado como um jogo de xadrez*).

(PRIMEIRA ESTACA)

RAINHA VERMELHA: Um peão avança duas casas em seu primeiro movimento, assim você vai avançar muito mais rápido para a TERCEIRA CASA e num instante vai estar na QUARTA CASA, essa casa pertence a Tweedledum e Tweedledee, a QUINTA é quase só água, a SEXTA pertence a Humpty Dumpty e você não faz nenhum comentário?(*Alice faz cara de não sei*), a sétima casa é toda no bosque, porém um Cavaleiro vai te mostrar o caminho e na OITAVA CASA, nós as Rainhas, estaremos juntas; é tudo festa e diversão. Na casa seguinte ande com as pontas dos pés para fora E LEMBRE-SE DE QUEM VOCÊ É.

(*Alice faz uma reverência e caminha rápido para a outra marcação vira-se por um instante para dizer “Adeus” e corre para a seguinte, ao chegar na última marcação a Rainha desaparece*).

ALICE: (*de frente ao público fala como se estivesse pensando alto*) Agora sou um Peão e logo precisarei me mover. MÚSICA_____

*(Aqui começa a aventura de Alice para chegar a oitava casa onde se tornará Rainha, Alice andar*á duas casas direto para terceira já que um peão avança duas casas no primeiro movimento)

ATO II

CENA I QUADRO I

(No começo desse ato Alice conversa com ela mesma analisando o jogo que está prestes a entrar, a menina olha para o grande tabuleiro e conversa consigo em voz alta, pode ser gravado, ela está em cima da montanha).

ALICE: Hummm.. É muito parecido com estudar geografia!*(nas pontas dos pés observando)*. Rios principais...não há nenhum. Montanhas principais...estou em cima da única, mas não me parece que tenha nome. Cidades principais... Ora, o que são aquelas criaturas? Fazendo mel ali? Abelhas não podem ser... Quem já enxergou abelhas a um quilômetro de distância? *(Alice pensa por um momento em silêncio)*. Quero tanto chegar à TERCEIRA CASA!

OBS: Toda vez que Alice troca de casa algo muda em seu cabelo.

(MÚSICA IMPACTANTE_____ e entra todos os riachos em forma de tecido abanados por figurantes, nesse momento entra o trem, com os dois passageiros e o Guarda, que fica entre o 1º e 2º riacho, Alice pega um impulso para saltar o primeiro riacho, salta de cima do palco e cai sentada no banco do trem, quando ela senta, o segundo rio permanece, todos os outros saem de cena).

GUARDA: Passagens, por favor! *(Todos pegam as passagens que são grandes quase do tamanho deles, o Guarda inclina-se para Alice)* Vamos lá! Mostre sua passagem, criança!

CABRA E CAVALHEIRO DE PAPEL: *(Juntos)* Não o faça esperar, criança! O tempo dele vale 600 mil por minuto.

ALICE: Sinto muito, mas não tenho passagem! Não havia guichê de lá de onde vim *(Alice responde assustada)*.

CABRA E CAVALHEIRO DE PAPEL (JUNTO COM CORO DE VOZES GRAVADO): Não havia lugar para uma pessoa lá de onde ela veio. A terra lá vale 600 mil o centímetro.

GUARDA: Não me venha com desculpas! Devia ter comprado uma do maquinista!

CABRA E CAVALHEIRO DE PAPEL (JUNTO COM CORO DE VOZES GRAVADO): Com o maquinista, só a fumaça vale 600 mil a baforada.

(Alice em pensamento... quando a menina pensar em voz alta haverá uma gravação da voz da atriz, não mexer a boca enquanto estiver na gravação)

PENSAMENTO DA ALICE (gravação): Se é assim não adianta falar nada!

PENSAMENTO CABRA E CAVALHEIRO DE PAPEL (JUNTO COM CORO DE VOZES GRAVADO): Melhor não dizer nada. A fala vale 600 mil a palavra.

PENSAMENTO DA ALICE (gravação): Vou sonhar com 600 mil esta noite, tenho certeza!

(O Guarda observa Alice primeiro com uma lupa depois com um binóculo)

GUARDA: Você está na direção errada! *(Guarda sai de cena)*

CAVALHEIRO: Uma criança tão pequena deveria saber em que direção está indo, mesmo que não saiba o próprio nome.

CABRA: Ela devia saber como chegar no guichê, mesmo que não saiba o bê- a- bá

CAVALHEIRO: Ela vai ter que ser despachada de volta como bagagem

ALICE: De jeito nenhum! Nem sei o que estou fazendo nesta viagem de trem... agora mesmo estava num bosque...e gostaria de poder voltar para lá. *(Alice é interrompida por um apito estridente da locomotiva e todos dão um pulo de susto)*

CAVALHEIRO: *(fala calmamente)* É só um riacho que temos de saltar.

ALICE:*(fica apreensiva)* De todo modo, ele vai nos levar para a QUARTA CASA, já é um consolo! **MÚSICA**_____ *(rio começa a mover-se com os contrarregras balançando o pano, o trem pula o rio)*

MÚSICA PARA TROCA DE QUADRO_____ *(Todos saem de cena, Alice chega a um campo aberto e decide ir em frente)*

QUADRO II

ALICE: Para trás é que eu não volto!*(Fala olhando para o público e continua conversando com ela mesma, caminha em direção ao bosque)* Este deve ser o bosque em que as coisas não têm nomes. O que será que vai ser do meu nome quando eu entrar nele? Não gostaria de perdê-lo porque teriam de me dar outro, é quase certo que seria um nome feio. Mas, nesse caso, o engraçado seria tentar encontrar a criatura que ficou com meu antigo nome!

ALICE: Bem, de toda forma é um grande alívio estar aqui depois de sentir tanto calor, entrar embaixo dessas....O quê? *(Alice esquece o nome árvore)* Quero dizer entrar embaixo...embaixo...*(põe a mão na árvore e olha para o público)* entendem? *(Ela se questiona sem olhar para o público)* Como é que isto se chama? Acho que não tem nome! *(Alice fica em silêncio pensando)* Então, a coisa realmente aconteceu! Agora, quem sou eu? Vou me lembrar, se puder! Estou decidida!

CENA II

(Nesse instante aparece uma Corça vagando por ali; olha para Alice com seus olhos grandes e meigos, sem se assustar.)

ALICE: Venha cá! Venha cá!

CORÇA: Como você se chama?

ALICE: Quem me dera saber! Nada, por enquanto.

CORÇA: Pense bem, esse não serve.

ALICE: Por favor, poderia me dizer como você se chama? Acho que isso poderia ajudar um pouco.

CORÇA: Vou lhe dizer se vier um pouco adiante comigo, aqui não consigo me lembrar. *(Assim, saem caminhando juntas. MÚSICA_____Alice abraça afetuosamente o pescoço macio da Corça, então a Corça dá um pulo no ar e se solta dos braços de Alice.)*

CORÇA: Sou uma Corça! E, oh! Você é uma criança humana! *(Uma expressão de susto toma de repente seus bonitos olhos castanhos e no instante seguinte ela foge como um raio. MÚSICA: Alice fica procurando-a, preste a chorar de frustração por ter perdido sua querida companheira de viagem repentinamente).*

ALICE: De todo modo, agora sei meu nome, é um consolo *(Alice respira fundo e repete para si) Alice...Alice... não vou esquecer de novo (caminha um pouco, encontra um caminho) E agora, qual dessas setas devo seguir? (No chão ou em alguma parte do cenário é preciso duas flechas apontando para o mesmo caminho) Vou resolver a questão! Quando a estrada se dividir e elas apontarem rumos diferentes (Alice diz consigo, porém a estrada se dividiam e apontavam para a mesma direção, uma com dizeres "POR AQUI-CASA DE TWEEDLEDUM" e a outra, "CASA DE TWEEDLEDEE-POR AQUI")*

ALICE: Desconfio, que eles moram na mesma casa! Vou só dar uma chegadinha para dizer "olá, como vão?" e pergunto o caminho para sair do bosque. Gostaria de pelo menos chegar à Oitava Casa antes do anoitecer!

(Alice caminha enquanto fala consigo mesma quando dá de cara com dois homenzinhos gordos, dá um salto para trás com o susto, mas logo percebe que eram eles os donos da casa. Estavam em pé um abraçando o outro, Alice lê o nome deles bordado na gola de suas camisas "DUM" e "DEE". Ambos têm "TWEEDLE" escrito na parte de trás da gola, eles ficam como estátuas e quando a menina tenta ler a parte de trás da camisa Dum)

DUM: Se pensa que somos bonecos de cera, devia pagar ingresso, não é?

DEE: Ao contrário, se acha que somos vivos, devia falar.

ALICE: Lamento muito, de verdade estava pensando qual seria o caminho para sair deste bosque; está ficando escuro! Poderiam me dizer por favor?*(Os homenzinhos gordos apenas se olham e riem).*

DUM: Você fez tudo errado! A primeira coisa numa visita é dizer "Como vai?" e dar um aperto de mão! *(os dois irmão dão um abraço de forma que fiquem um do lado do outro enquanto estendem a mão livre para cumprimentar Alice, com medo de fazer uma desfeita, aperta ambas as mãos ao mesmo tempo, quando isso acontece eles começam a cantar CIRANDA CIRANDINHA, os dois gordinhos começam a ficar sem fôlego e param imediatamente de cantar e dançar)*

ALICE: Poderiam me dizer agora qual caminho devo tomar para sair do bosque? *(som de ronco muito alto começa a soar) Há leões ou tigres por aqui?*

DEE: É só o rei vermelho roncando, venha ver! *(os dois pegam Alice pelas mãos e mostra onde o rei dorme) se o rei acordasse você sumiria...puf! exatamente como uma vela!*

ALICE: *(indignada) Não sumiria! E fica quieto se não irá acordá-lo!*

DUM: Não adianta você falar em acordá-lo quando não passa de uma das coisas do sonho dele! Você sabe muito bem que não é real!

ALICE: *(chorando)* Eu sou real!

DEE: Não vai ficar real se chorar!

ALICE: Se eu não fosse real não conseguiria chorar! *(Alice acha que uma tempestade esteja chegando)* Que nuvem grossa e negra aquela ali? E como vem depressa! Ui, parece que tem asas! *(começa uma grande ventania SOM DE VENTANIA e atores sentem-se levados Alice se esconde em uma árvore, os irmãos saem de cena, quando um lenço passa voando)*

(Música para troca de ato Alice rodopia com o lenço na mão quando vê a Rainha Branca correndo freneticamente com os braços abertos como se estivesse voando, Alice vai ao encontro)

ATO 3 **CENA I**

ALICE: Foi uma sorte eu estar no caminho *(enquanto a ajuda a pôr o xale de novo, a rainha branca está com um olhar amedrontador, repetindo para si mesma, num sussurro)*

RAINHA BRANCA: Pão com manteiga! *(Alice começa bastante tímida)*

ALICE: Estou me endereçando à Rainha branca?

RAINHA BRANCA: Bem, sim! Se você chama isso de “adereçar-se” não penso a mesma coisa

ALICE: *(sorrindo)* Se vossa majestade tiver a bondade de me dizer qual é a maneira certa farei isso da melhor forma.

RAINHA BRANCA: Mas não quero que seja feito de maneira alguma! Faz duas horas que estou me aderindo.

ALICE: Posso endireitar seu xale.

RAINHA BRANCA: Não sei o que há de errado com ele! Está de mau humor acho, eu tentei arrumá-lo, mas nada o contenta .

ALICE: Ele não pode ficar certo se prendê-lo todo de um lado só! *(enquanto arruma o lenço gentilmente)* Nossa! Seu cabelo! Está muito bagunçado!

RAINHA BRANCA: A escova ficou enganchada nele *(suspirando)* Perdi o pente ontem!

ALICE: *(Alice arruma o cabelo da rainha)* Veja, está com uma aparência muito melhor agora! Mas realmente devia ter alguém que te ajudasse no quarto!

RAINHA BRANCA: Eu contrataria você com prazer! Dois centavos por semana e geleia em dias alternados

ALICE: *(Alice ri enquanto fala)* Não quero que me contrate... e eu não gosto muito de geleia.

RAINHA BRANCA: Gostaria de conseguir ficar contente! Só que nunca lembro a regra. Você deve ser muito feliz vivendo nesse bosque e ficando contente quando quiser!

ALICE: Só que isso é tão solitário! *(Alice diz melancólica enquanto cai uma lágrima de seus olhos)*

RAINHA BRANCA: Oh! Não fique assim! Considere a menina grande que você é! A longa distância que já percorreu! Considere tudo mas não chore! *(som de vento e o lenço da Rainha voa, nesse momento toca mais um MÚSICA para transição, entra um riacho, a Rainha pula o riacho em busca do lenço)* Peguei! Agora vou prendê-lo sozinha!

(Alice observa o riacho e o salta, algo muda no penteado de Alice, pois ela acaba de avançar mais uma casa! MÚSICA continua e Alice sai de cena (troca de música) MÚSICA DE CURIOSIDADE- entra um ovo, e fica de frente para o público ele precisa estar sentado em um lugar alto talvez um caixa, Alice dessa vez entrará de traz do público, novamente toca MÚSICA para Alice trocar de casa, entra outro riacho, enquanto toca música, o público é obstáculo para Alice chegar ao ovo e saltar o riacho, ela consegue saltar e assim chega a 6ª casa)

CENA II

ALICE: Parece um ovo sem tirar nem pôr! *(diz quase gritando de braços abertos e pronta para segurá-lo, pois teme que ele caia a qualquer momento)*

HUMPTY DUMPTY: É MUITO IRRITANTE SER CHAMADO DE OVO! *(sem olhar para Alice enquanto fala)*

ALICE: Eu disse que parecia um ovo, senhor e há ovos muito bonitos, sabe!

HUMPTY DUMPTY: Certas pessoas parecem não ter mais juízo que um bebê!*(evitando o contato visual com ela).*

(Alice em pensamento, pode ser gravado)

ALICE : *Humpty dumpty num moro se aboletou , Humpty dumpty lá de cima despencou. Todos os cavalos e os homens do rei a arfar não conseguem de novo lá para cima o içar.*

ALICE: Este último verso pareceu longo demais para um poema *(comenta em voz alta, esquecendo que Humpty Dumpty a ouviria.)*

HUMPTY DUMPTY: Não fique aí falando sozinha desse jeito, melhor me dizer quem é você, o que faz *(Humpty dumpty fala olhando para ela pela primeira vez)*

ALICE : Meu nome é Alice, mas...

HUMPTY DUMPTY: Que nome bobo! O que significa?*(impaciente)*

ALICE: Um nome deve significar alguma coisa?*(Alice pergunta confusa.)*

HUMPTY DUMPTY: Claro que deve!*(Responde com uma risadinha),* meu nome significa meu formato...aliás um belo formato *(olhando para si mesmo)*

ALICE: Por que fica sentado aqui sozinho?

HUMPTY DUMPTY:Ora, porque não há ninguém aqui comigo! Pensou que não teria resposta para isso? Próxima pergunta...

ALICE: Não acha que ficaria mais seguro no chão? Esse muro é tão estreitinho!*(Humpty precisa estar sentado em um lugar mais alto que Alice como "um muro")*

HUMPTY DUMPTY: Que tipo de charadas fáceis são essas? Claro que não acho! Se por acaso eu caísse, o que não tem a menor chance de acontecer...mas se caísse... o Rei me prometeu da sua própria boca que... que... *(É interrompido por Alice)*

ALICE: Mandaria todos os seus cavalos e seus homens! Está num livro.

HUMPTY DUMPTY: *(olha incrédulo)* Ah, bem! Podem escrever coisas assim num livro! Quantos anos você tem?

ALICE: Sete ano e seis meses

HUMPTY DUMPTY: Uma idade muito incômoda! Se tivesse me pedido um conselho, eu teria dito: Pare nos sete! Mas agora é tarde...

ALICE: Nunca peço conselhos sobre crescimento

HUMPTY DUMPTY: Orgulhosa demais?

ALICE: *(indignada)* Uma pessoa não pode evitar ficar mais velha! *(Alice por um momento dá um volta em Humpty olhando para ele)* Que cinto bonito o seu! ou melhor, desculpa! Que gravata bonita a sua!

(HUMPTY MOSTRA-SE ENFURECIDO COM O COMENTÁRIO)

ALICE: Se ao menos eu soubesse onde é a cintura ou onde é o pescoço! *(pensa alto)*

HUMPTY DUMPTY: É extremamente irritante uma pessoa não saber distinguir o que é uma gravata, o que é um cinto! Mas é uma gravata! Ganhei do rei e da rainha, me deram como presente de desaniversário!

ALICE: Perdão? O que é um presente de desaniversário?

HUMPTY DUMPTY: Um presente que é dado quando não é o seu aniversário!

ALICE: Prefiro presente de aniversário!

HUMPTY DUMPTY: Você faz aniversário uma vez no ano, quantos restam?

ALICE: 364

HUMPTY DUMPTY: Pois, você tem 364 dias em que poderia ganhar presentes de desaniversário.

ALICE: Sem dúvida! É a glória!

HUMPTY DUMPTY: Posso recitar um poema?

(Alice faz cara de quem não quer ouvir, mas aceita)

ALICE: Obrigada!

HUMPTY DUMPTY: No inverno quando tudo é alvo como leite! Canto essa canção só para seu deleite...Na primavera, quando os bosques verdejam, tentarei lhe dizer...*(fica em silêncio repentinamente)*

ALICE: Acabou?

HUMPTY DUMPTY: Acabou... até logo! *(ele fecha os olhos e finge que Alice nem estava mais ali)*

ALICE: Adeus...De todas as pessoas insatisfatórias que já encontrei...*(É interrompida por um som muito forte BARULHO DE SOLDADOS)*

ATO 4 **CENA I**

(Os soldados aparecem correndo, Alice se esconde atrás de uma árvore para não ser pisoteada, depois de os soldados passarem entra o Rei Branco)

REI BRANCO: Mandei todos eles! Por acaso encontrou soldados, ao cruzar o bosque?

ALICE: Encontrei muitos, Vossa majestade!

REI BANCO: Não deu para mandar todos os cavalos, porque dois deles são necessários para o jogo, também não mandei os dois mensageiros. os dois foram para cidade, olhe para estrada, e diga-me se pode ver algum deles

ALICE: Ninguém à vista, majestade!

REI BRANCO: Só queria ter olhos como os seus , ser capaz de ver ninguém! E à distância, o máximo que eu consigo é ver pessoas reais.

(Alice se esforça para enxergar algo)

ALICE: Agora estou vendo alguém! Mas vem lentamente... e tem um jeito curioso!
(O mensageiro se aproxima saltitando com grandes mãos abertas e um leque de cada lado)

REI BRANCO: Na verdade é um mensageiro! Seu nome é... OÇRAMED ERBEL
(Na verdade é a Lebre de março disfarçada) o outro mensageiro chama ORIELEPACH *(é o chapeleiro)*. Preciso de dois, um para ir e um para vir! Um pra trazer, um pra levar!

(O mensageiro, nesse momento, os alcançou. Mas estava muito cansado. Não conseguia dizer qualquer coisa só consegue acenar as mãos e fazer as mais pavorosas caretas para o Rei)

REI BRANCO: Está senhorita o ama com H *(comenta o rei, apresentando Alice e tratando de desviar de si a atenção do mensageiro; mas não deu certo, então seus olhos ficaram rolando de um lado para o outro)*

REI BRANCO: Está me assustando!*(alerta o rei)* acho que vou desmaiar... Por quem passou na estrada? *(prossegue o Rei, que estende a mão para o mensageiro)*

OÇRAMED ERBEL: Ninguém

REI BRANCO: Correto, essa mocinha viu também.Ocorre, evidentemente, que Ninguém anda muito mais devagar que você!

OÇRAMED ERBEL:Eu faço o que posso*(responde chateado)* Tenho certeza de que ninguém anda muito mais depressa do que eu!

REI BRANCO: Não pode andar ou teria chegado aqui primeiro. Porém agora você já recobrou o fôlego, então trate de nos contar o que aconteceu na cidade

OÇRAMED ERBEL:Eu vou cochichar *(Disse fechando as mãos em concha sobre a boca e curvando-se em direção ao ouvido do Rei)*

(Alice ficou amuada, ja que tambem queria ouvir, porém em vez de cochichar, o mensageiro grita bem alto)

OÇRAMED ERBEL: Começaram de novo!*(GRITANDO)*

REI BRANCO: Chama isso de cochichar?*(grita o rei saltando em um pulo enquanto tremia)* Se repetir isso, vou mandar te amanteigar! Afligi toda minha cabeça como um terremoto!

ALICE: Quem começou de novo?

REI BRANCO: Óbvio, o Leão e o Unicórnio, naturalmente(*resmungando*)

OÇRAMED ERBEL: Lutando pela coroa?

REI BRANCO: Sem dúvida! E o melhor da piada é que sempre é pela minha coroa! Vamos até lá para vê-los.

(As palavras de Alice podem ser gravadas, enquanto corre, ela repete as palavras do áudio:

o leão e o unicórnio pela real coroa pelejaram e apresentaram um bom espetáculo para aqueles que assistiram, presenteando com pão branco, preto e bolo de passas, até rufar o tambor da expulsão.”) MÚSICA PARA TROCAR DE CENA eles correm como se estivessem apostando corrida, Rei, Alice e a Lebre)

CENA II

ALICE: Aquele...que...vence...fica com a coroa?

REI BRANCO: Deus do céu, não!Que ideia!

(Entra leão e unicórnio lutando, do outro lado, entra também o mensageiro 2, que é o Chapeleiro Maluco, com uma xícara de chá e um pedaço de pão na mão e fica assistindo a luta dos dois)

OÇRAMED ERBEL:Como vai você, meu querido? *(enquanto a luta acontece no fundo lebre e chapeleiro tem esse diálogo em frente ao público), (ORIELEPACH olha em volta, assente com a cabeça e volta a comer).*

OÇRAMED ERBEL: : Se sentiu feliz na prisão, meu querido?(*olha em volta de novo, dessa vez duas lágrimas rolam pelo rosto e não diz nada*)

OÇRAMED ERBEL:: Fale, não pode?(*Gritando, impaciente! Chapeleiro continua mastigando, toma um pouco de chá*)

REI BRANCO: Fale, vamos!(*grita*) como eles estão se saindo na luta?

(Chapeleiro faz um esforço desesperado e engole um grande pedaço de sua comida)

ORIELEPACH: Estão se saindo muito bem! *(engasgando)* cada um foi derrubado cerca de oitenta e sete vezes! *(exatamente nesse momento fazem uma pausa na luta, e o leão e o unicórnio sentam-se, enquanto o rei proclama)*

REI BRANCO: Dez minutos para a merenda!

UNICÓRNIO: Levei a melhor desta vez?

REI BRANCO:Um pouco... um pouco(*responde nervoso*) mas não devia tê-lo atravessado com seu chifre.

UNICÓRNIO: Não o machucou *(estava se afastando quando deu de olhos com Alice, faz meia volta e fica olhando para ela, aparentando o mais profundo desagrado), o que... é... isso?*

OÇRAMED: Isto é uma criança! *(respondeu animadamente, passando à frente de Alice para apresentá-la, esticando as duas mãos bem abertas em direção a ela com suas maneiras deanglo-saxãs)* nós só a encontramos hoje: tamanho real e duas vezes mais natural.

UNICÓRNIO: Sempre achei que eram monstros fabulosos! É viva?

OÇRAMED ERBEL: Sabe falar? *(pergunta para Alice)*

UNICÓRNIO: Fale criança. *(O unicórnio lança para Alice um olhar sonhador)*

ALICE: *(Contendo o sorriso)* Sabe, sempre pensei que os unicórnios eram monstros fabulosos também! Nunca vi um vivo antes.

UNICÓRNIO: Bem, agora que vimos um ao outro. Se acreditas em mim, acreditarei em você feito?

ALICE: Combinado!

LEÃO: O que é isso? *(olhando para Alice com um olhar de preguiça)*

UNICÓRNIO: Ah, então? o que é isso? *(voz animada)* nunca vai adivinhar! Nem eu consegui.

LEÃO: Você é animal... vegetal... ou mineral? *(disse olhando para Alice e bocejando entre uma palavra e outra)*

UNICÓRNIO: É um monstro fabuloso! *(grita antes que Alice responda)* Que luta poderíamos ter pela coroa agora! *(olhando dissimuladamente para a coroa na cabeça do rei que não para de tremer)*

LEÃO: Eu venceria facilmente.

UNICÓRNIO: Não estou tão certo disso

LEÃO: Ora, eu te bati pela cidade inteira, seu frangote! *(em tom furioso, nesse momento o rei se intromete, para impedir que a briga vá adiante)*

(Todos são interrompidos pelo forte barulho de tambores, entra mais um riacho ao som dos tambores, Alice se levanta com um pulo! E com mais um pulo salta mais um riacho, O PENTEADO MUDA, passando mais uma casa! Só teve tempo de ver o leão e o unicórnio se levantarem parecendo furiosos! Alice cai de joelhos e tapa os ouvidos com as mãos, tentando não ouvir a barulheira).

CENA III

(Passado certo tempo, o barulho desaparece pouco a pouco, até que tudo mergulha num silêncio, Alice levanta a cabeça assustada, todos saem de cena, ninguém à vista, neste momento seus pensamentos foram interrompidos por um grito alto)

CAVALEIRO BRANCO: Olá! Olá! xeque! *(o cavaleiro aparece montado em um cavalo, com uma armadura e chega galopando na direção de Alice)*

APESAR DE ALICE TER AVANÇADO MAIS UMA CASA ELA SE SENTE TRISTE

ALICE: Quero ser rainha... *(suspirando)*

CAVALEIRO BRANCO: Parece triste, quer cantar uma canção? *(Com um sorriso bobo iluminando-lhe o rosto bondoso e amalucado, como se gosta-se da canção, os dois começam a cantar) MÚSICA _____ (há memórias de um lugar onde o rio encontra o mar siga sua intuição... primeira parte da música)*

CAVALEIRO BRANCO: Você só precisa andar alguns metros, morro abaixo e transpor aquele riachinho, e então será uma rainha... Mas antes irá me ver ir? não vou demorar. Vai esperar e acenar com seu lenço quando eu chegar naquela curva da estrada? Acho que isso me daria coragem, sabe?

ALICE: Claro que vou esperar, e muito obrigada por me acompanhar até aqui!

(Os dois apertam as mãos, e em seguida o Cavaleiro parte lentamente) O último riacho e serei Rainha!

MÚSICA COMEÇA NOVAMENTE, ENTRA O ÚLTIMO RIACHO ALICE Olhando para o público, canta o resto da canção, ao pular o último riacho coloca a coroa na cabeça, todos saem de cena)

ATO V CENA I

MÚSICA DE RAINHA _____ *(Alice volta com coroa, roupa de rainha sentada em um trono satisfeita em ser rainha, depois de um tempo entra rainha branca e rainha vermelha e sentam-se uma de cada lado do trono de Alice).*
MÚSICA PARA.

ALICE: com licença, a senhora poderia me falar ... *(Alice diz olhando com timidez para a Rainha Vermelha.)*

RAINHA VERMELHA: Fale quando lhe dirigirem a palavra! *(rispidamente)*

ALICE: Mas se todos respeitassem essa regra...ninguém nunca diria nada! Se sou realmente uma rainha...*(Alice é interrompida pela Rainha vermelha)*

RAINHA VERMELHA: Que direito tem de se chamar assim? Não pode ser uma rainha até passar pelos exames apropriados!

RAINHA BRANCA: E quanto mais cedo começarmos melhor!
(As duas rainhas se olham)

RAINHA VERMELHA: Fale sempre a verdade...Pense antes de falar...

ALICE: Tenho certeza que não quis dizer...*(é interrompida novamente)*

RAINHA VERMELHA: É exatamente disso que não gosto...Até uma piada tem de querer dizer alguma coisa. *(ficam em silêncio por um minuto, Rainha vermelha fala para Rainha Branca)* Te convido para o jantar da Alice esta tarde!

(A Rainha Branca dá um suspiro profundo e pousa a cabeça nas pernas de Alice)

RAINHA BRANCA: Estou com tanto sono *(bocejando)*

RAINHA VERMELHA: Está cansada, coitadinha!Cante uma canção de ninar para ela dormir!

ALICE: Não sei nenhuma canção de ninar

RAINHA VERMELHA: Nessa ocasião eu mesmo teria de cantar:

Dorme, dorme, senhora, sua boa sesta,

Há tempo de sobra até a hora da festa.

Depois as três Rainhas irão se esbaldar

E pela noite adentro alegres a bailar!

RAINHA VERMELHA: Agora você já sabe a letra, pode cantar para mim agora. Também estou ficando com sono. *(E num instante as duas Rainhas estavam dormindo profundamente e roncando alto)*

CENA II O JANTAR DA RAINHA ALICE

(ENTRA UM SAPO VESTIDO DE SÚDITO DE REI)

SAPO: O jantar da rainha Alice *(gritando)*

(Toca música muito animada, imperial e assim entra a mesa com cadeiras, o jantar, Rainha Branca, Rainha Vermelha e convidados diversos, pode ser os personagens da peça, todos sentam à mesa e comem de forma estranha, colocando o copo na cabeça por ex. MÚSICA DIMINUI)

RAINHA VERMELHA: Está na hora do discurso da Rainha Alice!

(As rainhas colocam-se ao lado de Alice e começam a espreme-la enquanto ela tenta discursar)

ALICE: Ergo-me para agradecer...

RAINHA BRANCA: Tome cuidado! Alguma coisa vai acontecer! *(berrando)*

(Nesse momento, ouve uma risada rouca, alta e tudo vira uma grande bagunça, usar efeitos sonoros, Alice segura a Rainha Vermelha e a chacoalha, todos saem de cena)

CENA III

TOCA MÚSICA E O CENÁRIO DO COMEÇO, SALA DE ALICE, VOLTA AO LUGAR, ALICE ENTRA EM CENA E COMO SE DESPERTASSE DE UM SONHO, CONVERSA COM SUA GATINHA.

ALICE: Você é a Rainha Vermelha agora, Kitty? Vamos pensar bem quem foi que sonhou tudo isso! Ou fui eu, ou foi o Rei Vermelho! *(Alice olha para o público)* Quem você acha que sonhou?

COMEÇA MÚSICA DE DECLAMAÇÃO DE POEMA... *(Alguns personagens irão voltar ao palco, assim como no início parados em pontos estratégicos falam de seus lugares, se for preciso gravar para que fique nítido)*

Alice, destemida, em terras desconhecidas
 Desvenda mundos que só quem sonha ousa explorar.
 Crianças curiosas, atentas a escutar,
 Aconchegam-se próximas para se encantar.
 No País das Maravilhas, juntas caminham,
 Os dias passam, os verões passam.
 Em correntes de encanto, se deixam levar,
 Pois viver, afinal, é também saber sonhar... MÚSICA _____

ANEXO C- Relato de experiência da aluna B. (9º ano) participante da oficina de teatro na escola

Oficina de Teatro!

Bom, como começar a falar, como tentar explicar um dos projetos e momentos mais especiais para mim?!

É praticamente impossível tentar definir a sensação, a emoção e as experiências que adquiri com a Oficina de Teatro.

Em 2022 e 2023, tive a oportunidade de participar da oficina de teatro, no qual, em 2024 já havia assistido uma de suas peças (O pequeno príncipe), e que me encantou demais!

No primeiro ano que entrei, confesso que estava muito feliz, mas ao mesmo tempo, muito nervosa, com medo de não gostar da maneira que gostei quando assisti... Eu era uma menina muito tímida, mas que estava disposta a viver uma experiência diferente, afinal, oficina de teatro não realiza apenas peças, mas sim, transformações pessoais.

Quando começou, tivemos dinâmicas e momentos que me ajudou a se soltar, e a me enturmar com o pessoal, e isso foi essencial, pois era uma forma de aprender se divertindo. Logo no início, quando foram aparecendo os primeiros desafios, já achava que nada mais iria dar certo, pensava em desistir, mas as coisas foram se ajustando. Como era lindo ver que todos ali, não estavam fazendo algo por "obrigação", mas sim com prazer e alegria.

No dia da nossa primeira apresentação, estava muito tensa, afinal, eu iria enfrentar um dos meus medos. Mas as coisas fluíram muito melhor do que eu esperava. Uma das frases que mais me marcaram, foi ouvir da professora, que foi nos prestigiar, a seguinte frase: "Se o

meu mandato terminasse hoje, eu estaria feliz, só por presenciar isso!"

Mas nossa missão não acabava por ali, mesmo com o sentimento de alívio e missão cumprida presentes. Tivemos o convite de apresentar em uma outra cidade, mas estávamos tão felizes com nosso resultado anterior, que isso não foi um problema. Foi lindo, foi encantador ver os olhinhos de cada um brulharem! Eu chorava, mas de tanta alegria.

Então chegou 2023, e eu já estava ansiosa para começarmos novamente nossa oficina. Ao mesmo tempo que eu estava super feliz, estava triste, afinal, era meu último ano participando de tudo aquilo. Por isso, aproveitei cada instante! Chorei, sorri, me entreguei... É mais uma vez, me senti realizada com tudo que tínhamos feito.

Pode dizer com toda a certeza: a oficina de teatro não é apenas um grupo com o intuito de apresentar algo, mas sim uma família, com a vontade de trazer mudanças. Conhecer a arte em uma de suas versões mais lindas, foi gratificante para mim, me abriu os olhos, despertou em mim algo que eu não sabia que seria capaz e o principal, me fez perder a timidez.

O teatro transformou o impossível em possível, me inspirou a sempre mostrar minha melhor versão.

No final, vi que tudo valeu a pena, cada detalhe.

Este projeto mudou e ainda irá mudar muitas vidas! Uma dica: Abra o coração e deixe a arte te transformar, por dentro e por fora. ♡

ANEXO D- Relato de experiência do aluno G. (8º ano) participante da oficina de teatro da escola



eu me chamo [REDACTED]! E hoje eu vou falar a minha experiência do teatro. Quando o teatro começou, bastante gente se inscreveu, inclusive eu, no começo eu era bem tímido, mas quando a professora fazia umas brincadeiras para não termos vergonha, e com o passar do tempo eu me soltei bastante.

É depois disso sair os personagens que cada um ia escolher para fazer o teste! Eu escolhi a LEBRE DE MARÇO (disfarçado de mensageiro do Rei) e com isso eu passei no teste, e depois pegamos os roteiros eu decorei com 2 dias e nós ensaiávamos toda sexta-feira e quando chegava na minha cena eu me sentia cocada e sentia também o próprio personagem entrar dentro de mim e começar a fazer as loucuras que o próprio personagem fazia uma experiência maravilhosa! E também falaram de mim e falaram mal, mas não deixei isso me abalar eu ignorei e continuei com o meu papel, e com isso chegou o grande momento de apresentar o teatro para a escola, eu ficava lá no fundo esperando a minha cena chegar e quando entrei (indo na minha cena) o público começou a rir, e também várias outras partes da cena foram três apresentações no dia.

Essa minha experiência do teatro foi perfeita gostei muito de apresentar foi o meu primeiro teatro, eu me senti muito bem.