



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ANA LÚCIA DA SILVA CABRAL DE MENDONÇA

**A REPRESENTAÇÃO DA ORALIDADE NO TEXTO TEATRAL: entre a escrita e a  
encenação**

Recife

2019

ANA LÚCIA DA SILVA CABRAL DE MENDONÇA

**A REPRESENTAÇÃO DA ORALIDADE NO TEXTO TEATRAL: entre a escrita e a  
encenação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Linguística.

**Área de concentração:** Linguística

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dra. Dilma Tavares Luciano

**Coorientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Clara Catanho Cavalcanti

Recife

2019

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira, CRB-4/2223

M539r Mendonça, Ana Lúcia da Silva Cabral de  
A representação da oralidade no texto teatral: entre a escrita e a encenação / Ana Lúcia da Silva Cabral de Mendonça. – Recife, 2019. 121f.: il.

Orientadora: Dilma Tavares Luciano.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019.

Inclui referências e anexos.

1. Ensino. 2. Oralidade. 3. Texto teatral. I. Luciano, Dilma Tavares (Orientadora). II. Título.

410 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2019-138)

ANA LÚCIA DA SILVA CABRAL DE MENDONÇA

**A REPRESENTAÇÃO DA ORALIDADE NO TEXTO TEATRAL: entre a escrita e a encenação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Linguística.

Aprovada em: 28/02/2019.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Dilma Tavares Luciano (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Clara Catanho Cavalcanti (Coorientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Hérica Karina Cavalcanti de Lima (Examinadora externa)  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

---

Prof. Dr. Ewerton Ávila dos Anjos Luna (Examinador externo)  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Ao companheiro de longa caminhada, pelo exercício da espiritualidade. Obrigada!  
Àqueles que movem minha vida e me fazem acreditar eterna. Amor! Amor! Amor!  
Às minhas amigas professoras da Escola Municipal Inês Soares de Lima e aos  
professores da EREM Prof. Benedito Cunha Melo:

Que é, pois, o tempo? Quem poderá explicá-lo clara e brevemente? Quem o poderá apreender, mesmo só com o pensamento, para depois nos traduzir por palavras o seu conceito? E que assunto mais familiar e mais batido nas nossas conversas do que o tempo? Quando dele falamos, compreendemos o que dizemos. Compreendemos também o que nos dizem quando dele nos falamos. O que é, por conseguinte, o tempo? Se ninguém me perguntar, eu sei; se o quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei (SANTO AGOSTINHO, 1987, p. 217).

Às minhas professoras-irmãs, Rosinha e Luzanira, que me ensinam todos os dias a importância de fazer o bem. Bernadete, que sempre procurou me mostrar ser a vida, sim, o teatro da alegria e de todas as emoções que podemos sentir nesta breve passagem pela Terra. Clarice, que soube significar os espaços escolares por onde viveu. Ivelise, Dulce Amália e Maria da Graça, por mostrarem que a vida é para ser vivida e nada mais. A todos os meus irmãos, pela alegria de viver, mesmo distante, entre vocês.

Laura, Cecília, Miguel, Gabriel, Arthur:

Oh! Bendito o que semeia  
Livros ... livros à mão cheia  
E manda o povo pensar!  
O livro, caindo n'alma  
É germe – que faz a palma,  
É chuva – que faz o mar!  
(ALVES, Castro. Espumas Flutuantes, 1870).

## AGRADECIMENTOS

A todas as palavras de um Deus onisciente que, amoroso, conheceu meus propósitos e minhas necessidades. “Fiat lux”! E a Luz foi feita!

Ao silêncio que a vida nos impõe, para que lembremos sempre, na distância, dos semideuses de nossa criação. Saudades!

À Professora Dilma Luciano, por todos os gestos solidários de quem soube reconhecer-se humana em minhas limitações. Respeito, Gratidão e Amizade para sempre!

Aos Professores Clara Catanho, Morgana Soares, Ewerton Ávila e Hérica Cavalcanti pelas valiosas contribuições.

A todos os operários do bem, em todas as salas de aula de ontem e de hoje! Marcuschi vive! Reconhecimento!

À banca examinadora, pela presteza das colaborações. Solidariedade!

À CAPES pelo incentivo a todos os que resolvem adentrar o mundo da pesquisa e fazer da Educação a Luz do Mundo!

Quando ouvimos a melodia de uma alma viva, então, e só  
então, podemos avaliar plenamente o valor e a beleza das  
falas e de tudo que elas encerram.  
(STANISLAVSKI, 2014, p. 166)

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal contribuir com o ensino da oralidade em aula língua de portuguesa nos anos iniciais do Ensino Básico, abordando o texto teatral através da Análise da Conversação numa aproximação com a Linguística Textual e o Sociointeracionismo Discursivo. Porque se trata de um trabalho interdisciplinar, observaremos como essas teorias se materializam na atividade teatral e são requisitadas nas orientações para o ensino, em especial o de língua portuguesa. Supomos ser possível estudar os fatos da língua, em sala de aula, tendo como objeto de ensino/aprendizagem um texto literário, sem que o transformemos em objeto de análise linguística nos moldes tradicionais do ensino de língua, e nem objeto de identificação de estéticas literárias delimitadas por períodos históricos. Para tal empreendimento e fazendo uso de método qualitativo, mais especificamente a Pesquisa-Ação, investigaremos as marcas da oralidade presentes em cinco textos selecionados para análise. Observaremos como elas colaboram nos sentidos produzidos que sejam relevantes para as representações teatrais. Acreditamos ser a oralidade uma das modalidades da língua ainda pouco privilegiada em sala de aula, mais precisamente nas aulas de língua portuguesa. Defendemos também a importância do estudo do texto teatral para o fenômeno do letramento resultante da interação em eventos didáticos voltados para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz, como indivíduo e como cidadão. Por tais motivos e para cumprir orientação do Mestrado Profissional em Letras – Profletras - efetivamos uma oficina de jogos teatrais, com as professoras da Escola Municipal Inês Soares de Lima, localizada no bairro da Imbiribeira – Recife – PE, objetivando reforçar a importância do ensino da oralidade nos anos iniciais do ensino, nível de escolaridade focado na aquisição da escrita e na formação de leitores. As análises mostraram que os fenômenos da oralidade constituem pistas relevantes para a percepção dos estados emocionais das personagens e dos receptores dos textos, podendo, por isso, ser considerados estratégias básicas da representação. Apontaram também que as práticas docentes quanto ao ensino da oralidade são feitas de forma mais intuitiva e menos respaldadas na Análise da Conversação.

**Palavras-chave:** Ensino. Oralidade. Texto Teatral.

## ABSTRACT

This research has as main objective contribute to the teaching of orality in portuguese language classes in the initial years of basic education, approaching the theatrical text through the Analysis of the Conversation in an approximation with the Textual Linguistics and the Socio-Discursive Interaction. Because it is an interdisciplinary work, we will observe how these theories materialize in theatrical activity and are required in the guidelines for teaching, especially the Portuguese language. We assume that it is possible to study the facts of language in the classroom, having as object of teaching / learning a literary text, without making it a object of linguistic analysis in the traditional language teaching model, nor object of literary aesthetics delimited by historical periods. For this entrepreneurship and making use of qualitative method, more specifically Research-Action, we will investigate the orality marks present in five texts selected for analysis. We will observe how they collaborate in the produced senses that are relevant to the theatrical representations. We believe that orality is one of the modalities of the language still not privileged in the classroom, more precisely in Portuguese language classes. We also defend the importance of the study of the theatrical text for the phenomenon of literacy resulting from the interaction in didactic events aimed at the development of the learner's communicative competence, both as an individual and as a citizen. For these reasons, and in order to comply with the Professional Master's Degree in Letters - Profletras, we conducted a theatrical games workshop, with the teachers of the Municipal School Inês Soares de Lima, located in the neighborhood of Imbiribeira - Recife - PE, aiming to increase the importance of teaching of orality in the initial years of teaching, level of schooling focused on acquiring writing and the training of readers. The analyzes show that the orality phenomena are relevant clues to the perception of the emotional states of the characters and the receptors of the texts and can therefore be considered basic representation strategies. They also pointed out that the theaching practices of orality are made more intuitively and less supported in the Conversation Analysis.

**Keywords:** Teaching. Orality. Theatrical Text.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DE ESCOLA PÚBLICA.....</b>	<b>20</b>
<b>3</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>29</b>
3.1	O GÊNERO PEÇA TEATRAL: CARACTERÍSTICAS GERAIS.....	35
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>42</b>
4.1	A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA - PROFESSOR-DIRETOR DE TEATRO.....	51
4.1.1	A Oficina Pedagógica.....	53
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DA ORALIDADE NAS PEÇAS TEATRAIS, DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>65</b>
5.1	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO CORPUS 1.....	92
5.2	ANÁLISE DAS ATIVIDADES DIDÁTICAS DO CORPUS 2.....	94
5.3	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO CORPUS 2.....	99
<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>105</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>107</b>
	<b>ANEXO A – LISTA DOS TRABALHOS PESQUISADOS SOBRE ORALIDADE.....</b>	<b>115</b>
	<b>ANEXO B – PEÇAS TEATRAIS UTILIZADAS PARA A PRÉ-ANÁLISE.....</b>	<b>116</b>
	<b>ANEXO C – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO DA PESQUISA-AÇÃO.....</b>	<b>119</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Em nossa vivência pedagógica, sempre nos chamou a atenção o encantamento dos alunos com a performance teatral e também a motivação para participar de um evento de letramento marcado pela dinamicidade das ações linguísticas e dos movimentos em cena. Entretanto, enquanto professora de língua portuguesa no Ensino Básico, observamos que, apesar de a performance teatral abrilhantar festas escolares ou servir de recurso didático para a socialização de diferentes conteúdos, os textos levados para a representação, na maioria das vezes, são adaptações de outros gêneros literários, (contos, fábulas, lendas, por exemplo), ou gêneros textuais de outros domínios discursivos.

Também, apesar de estar escolarizado, o texto teatral parece não se encontrar didatizado a contento nas aulas de português. Nos livros didáticos, talvez pela limitação do espaço físico, observamos serem mais recorrentes excertos de peças teatrais do que o texto teatral completo. Este, em sua forma livresca, parece encontrar-se relegado às prateleiras das bibliotecas escolares, quando poderia estar tornando as aulas de português mais atrativas, no sentido tanto de engajar o aluno no próprio processo de aprendizagem quanto de proporcionar à escola condições de fazer um ensino de melhor qualidade.

As pressuposições acima nos levaram a refletir, enquanto professora de língua portuguesa, sobre como abordar mais consistentemente um texto que não se encerra nos limites da palavra escrita, como os que costumamos encontrar com mais regularidade nos livros didáticos, bem como cogitar sobre a natureza do texto teatral, suas especificidades linguísticas e seu poder de atração quando representado. Um texto escrito que, rumo à representação, vai ampliar-se na palavra oral, nos gestos, na entonação, na expressão corporal e noutros signos, ou sistemas de signos, situados contextualmente. E assim, pela multimodalidade da linguagem, passar a unir duas expressões artísticas: a literária e a cênica.

Pelo que foi contextualizado, implementamos esta pesquisa com o objetivo principal de contribuir com o ensino da oralidade em aula de língua portuguesa nos anos iniciais da Educação Básica, abordando o texto teatral através da Análise da Conversação. Para atingi-lo, pretendemos, como objetivos específicos:

- I. Investigar como se dá a representação da oralidade no texto teatral escrito.
- II. Verificar a relevância dos fenômenos orais na construção do texto teatral e, conseqüentemente, para a representação cênica.
- III. Realizar intervenção pedagógica junto às professoras, no sentido de apresentar-lhes particularidades de um gênero que intermedia diferentes linguagens e áreas de ensino do gênero.

Supomos ser possível estudar os fatos da língua, em sala de aula, tendo como objeto de ensino/aprendizagem o texto teatral, sem que transformemos o texto literário objeto de análise linguística nos moldes tradicionais do ensino de língua portuguesa. Também sem que percamos de vista o fenômeno do letramento resultante da interação em eventos didáticos, voltados para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz, como indivíduo e como cidadão. Dessa forma, pretendemos contribuir para a caracterização do gênero e para um ensino de língua materna dentro da perspectiva dos multiletramentos, no entendimento de Rojo (2009, p. 10, grifos da autora):

Defendo que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira ética, crítica e democrática**. Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta, de maneira ética e democrática:

**Os letramentos multissemióticos;**  
**Os letramentos críticos e protagonistas;**  
**Os letramentos múltiplos.**

Rojo (2012, p. 13-15) aponta que, na contemporaneidade, prolifera nos espaços sociais uma diversidade de textos marcados pela multiplicidade de linguagens, a que denomina de *multiplicidade semiótica de constituição dos textos* que tem gerado os textos híbridos ou fronteiriços, sejam eles impressos, digitais ou analógicos. Os textos compostos de muitas linguagens, ou seja, os textos multimodais ou multissemióticos, exigem multiletramentos, termo que, segundo a autora, refere-se às capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar. Nesse sentido, a peça teatral opera com a linguagem verbal (escrita/fala) e com a linguagem não verbal (representação). Kowzan (1988, p. 93) assegura que somente a representação teatral faz uso de 13 sistemas de signos, a saber: a palavra, o tom, a mímica facial, o gesto, o movimento cênico do ator, a maquiagem, o penteado, o vestuário, o acessório, o cenário, a iluminação, a música e o ruído, que também podem ser categorizados em signos auditivos e signos visuais.

Esta pluralidade de signos articulados faz do texto teatral um texto multissemiótico, portanto, multimodal e, apesar de milenar, continua contemporâneo. Nesse sentido, achamos fundamental que a escola se conscientize da responsabilidade que tem em levar, para seus espaços internos, os gêneros multimodais. Não somente para identificá-los, mas também para que os alunos se familiarizem com a multiplicidade de signos utilizados numa interação comunicativa. Além disso, para que saibam reconhecê-los, bem como sua funcionalidade nos diversos eventos artístico-culturais e sociais.

Isso significa dizer que, diante de uma sociedade plural em diversos aspectos, principalmente nos aspectos culturais, a escola não pode alienar os estudantes quanto à competência de saber interagir em espaços sociais onde proliferam signos, linguagens e culturas diversas. Além de ensinar a ler e a escrever, tarefas muito restritas para uma sociedade multifacetada, a instituição escolar deve habilitar para os multiletramentos. Em outras palavras, dar oportunidade aos estudantes de participar, pelo menos com relativa desenvoltura, de práticas sociais que solicitem ampliação da aprendizagem, fortalecimento da autonomia e o hábito da criticidade, inclusive a interação com o texto teatral, seja em sua forma escrita, seja na encenação.

A presente pesquisa situa-se na área da Linguística e segue o direcionamento teórico da Análise da Conversação (AL) e da Linguística Textual (LT). Sabemos que o texto teatral, via de regra, é construído na pressuposição de ser representado e que a representação deve estar próxima das ações humanas cotidianas, como as conversações, que no texto teatral constituem os diálogos entre personagens. Para melhor representar as falas, o texto incorpora intencionalmente marcas próprias da oralidade, para não ferir o princípio da verossimilhança do texto literário, levando-nos a inferir estarmos diante de uma oralidade simulada.

Leite et al (2010, p. 54), ao fazer um panorama dos estudos da Análise da Conversação, apontam que, quando um estudo se refere à conversação, há a necessidade de falar sobre a relação fala e escrita, visto que fala e escrita interferem em diversos enfoques sobre conversação. E que as investigações relativas à oralidade, por esse motivo, devem estar inseridas nos campos de estudo da Análise da Conversação e da Linguística Textual. Pelos objetivos da pesquisa, no sentido de sua contribuição para o ensino, trabalharemos o gênero na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo (ISD) que se baseia em tradições sociológicas,

linguísticas e retóricas, destacada como teoria da ação humana baseada em contextos sociais e discursivos e fundamentada em gêneros. O ISD amplia, portanto, o campo de atuação do sociointeracionismo, que Marcuschi (2005, p. 33) afirma tratar das relações entre fala e escrita e perceber a língua como fenômeno interativo e dinâmico, voltado para as atividades dialógicas que marcam as estratégias mais salientes da fala, tais como as estratégias de formulação em tempo real. Pelo exposto, servirão de coluna para este trabalho os estudos apresentados por Marcuschi (1998); pelo grupo de pesquisadores do Projeto de Gramática do Português Falado (PGPF: 2015): Koch, Ingedore V.; Marcuschi, L. A.; Souza-e-Silva e Crescitelli; Jubran Clélia S.; Fávero, Leonor L., Andrade, Maria Lúcia C. V. e Aquino, Zilda; Travaglia, Luiz C.; Urbano, Udinilson e outros. Ainda pelo Grupo de Trabalho Linguística de Texto e Análise da Conversação (GTLTAC: 2010) da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística (ANPOLL); E também nas análises de textos orais realizados pelos componentes do projeto de estudo da norma linguística urbana culta, Projeto NURC/SP, dentre os quais Preti, Urbano e outros (2001).

Quanto aos aspectos da oralidade que atribuem valor pragmático ao sentido do texto teatral, respaldamo-nos em Ubersfeld (2005), Pavis (2011), Stanislavski (2014) e outros referenciados na bibliografia deste trabalho. Os diálogos entre linguística, literatura e ensino respaldam-se nos esclarecimentos teóricos de Rojo e Moura (2012), Rojo e Barbosa (2015), Perrenoud et al (2001), Schneuwly e Dolz (2011), Spolin (2017), Cosson (2009) e outros que se fizerem necessários.

O projeto de intervenção da pesquisa realizou-se na Escola Municipal Inês Soares de Lima, localizada à Rua 14 de Novembro, S/N - Imbiribeira – Recife – PE., pertencente à RPA 6 (Região Político-Administrativa) do mesmo município e contou com a participação de 15 professoras.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, uma linha metodológica de investigação aplicada em diversos campos de atuação, dentre os quais, a educação.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou

do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT: 2011, p. 20)

Segundo Thiollent (2011, p. 14-15), a pesquisa-ação constitui uma proposta de pesquisa alternativa que facilita a busca de soluções de problemas reais, a partir de um diagnóstico da situação no qual os participantes têm voz e vez, mas que não é única e nem substitui as demais. Conscientes de que os aspectos da oralidade não foram considerados por muitos anos no ensino de língua portuguesa e levando em conta os motivos apresentados no início desta introdução, acreditamos que esta pesquisa proporcionará, entre outros benefícios, a reflexão sobre um ensino de língua distante das práticas tradicionais, pautadas na transmissão de regras e no distanciamento do aluno no próprio processo de aprendizagem. E o ganho maior para todas as áreas de ensino em confluência neste trabalho, em especial para o ensino de língua portuguesa, será o ânimo de ressignificar, teórica e pedagogicamente, um texto há muito tempo presente na escola, o teatral. Também porque os trabalhos científicos, até o momento encontrados nas bibliotecas virtuais consultadas para o Estado da Arte, mostram que o gênero é tratado mais no campo das Artes Cênicas e da Literatura, mas superficialmente abordado como gênero discursivo rico em aspectos da oralidade.

Para desenvolver este trabalho, pesquisamos o tema no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – a fim de sabermos o estado da arte relativo ao tema da oralidade no texto teatral, nos últimos dez anos (período de 2008 a 2017). Encontramos 23 trabalhos tratando sobre o tema ou a ele relacionando-se, como pode ser confirmado no quadro abaixo:

Quadro 1: Teses e Dissertações defendidas em universidades públicas e privadas brasileiras e hospedadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, no período de 2008 a 2017, relacionadas aos estudos da oralidade no texto teatral.

<b>Ano</b>	<b>Teses</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Área ou Subárea</b>	<b>Universidade</b>
2008	02	0	Linguística, Letras e Artes	USP (02)
2009	01	01	Linguística, Letras e Artes	USP/ UFC
2010	0	03	Linguística, Letras e Artes	UNESP PUC-SP (02)
2011	0	0	Linguística, Letras e Artes	-
2012	0	02	Linguística, Letras e Artes	UDESC PUC-SP
2013	01	01	Linguística, Letras e Artes	UFRGS/ UNB

2014	01	04	Linguística, Letras e Artes	USP/ UNB (02) UNESP/ USP
2015	01	03	Linguística, Letras e Artes	USP PUC-SP (02) UNESP/
2016	01	02	Linguística, Letras e Artes	PUC-SP/ PUC-SP UNB
2017	0	0	Linguística, Letras e Artes	-
SUBTOTAIIS	07	16		
TOTAL: 23				

Fonte: A autora

Os dados obtidos nos confirmam que as pesquisas sobre oralidade, essas vinculadas ao texto teatral, ainda são poucas. Dentre as universidades, a PUC-SP e a USP lideram as pesquisas, mostrando que a região Sudeste faz mais investigação sobre o tema. No Nordeste, somente o Estado do Ceará hospedou trabalho sobre o assunto em pesquisa. As universidades de Pernambuco não depositaram nenhuma pesquisa sobre a oralidade no texto teatral. Com base nos resumos lidos, os trabalhos relacionados com o tema se concentram em São Paulo e que as universidades privadas, com exceção da PUC-SP, ou não têm dado relevância ao tema, ou o desenvolvem relacionando-os mais especificamente ao ensino. Encontramos estudos de marcas específicas da oralidade no gênero conto, mas não encontramos nenhum texto teatral sendo abordado pelo viés da Análise da Conversação<sup>1</sup>.

Segundo Ubersfeld (2005, p. 91), o teatro representa atividades humanas. E o texto teatral, para existir, necessita de um lugar, de uma espacialidade em que se desenvolvam as relações físicas entre as personagens. Tais afirmações nos levam a inferir que uma dessas relações físicas é o diálogo, através do qual os atores dão voz ao texto. Isso considerado, toma importância o dizer de Veltruski. (1988, p. 164 – 165): “O traço característico primordial do drama como gênero literário é que sua linguagem radica no diálogo, enquanto que a lírica e a narrativa derivam do monólogo”. Nesse mesmo entendimento, Pavis (2011, p. 92) define o verbete diálogo como sendo “conversa entre duas ou mais personagens” e afirma:

O diálogo entre personagens é amiúde considerado a forma fundamental e exemplar do drama. [...] O diálogo parece ser o meio mais apto para mostrar como se comunicam os locutores: o *efeito\** de realidade é então muito mais forte, porquanto o

<sup>1</sup> A relação dos trabalhos pesquisados para o ensino da arte encontra-se no anexo A.

espectador tem a sensação de assistir a uma forma familiar de comunicação entre pessoas.

Talvez esteja na aproximação com a realidade, pelo fato de nos vermos nas relações pessoais cotidianas, nas nossas vivências e nos nossos questionamentos existenciais, a razão do encantamento que motiva o aluno para participar das encenações teatrais. Não somente nas reproduções das experiências humanas, mas na oportunidade de, em certas representações, identificar-se linguisticamente, por exemplo. Stanislavski (2014, p. 159), disfarçado de Tórtsov, o diretor da escola e do teatro idealizado em “A construção da personagem”, ensinando a seus alunos sobre “A fala no teatro”, recomenda que “O ator deve conhecer sua língua natal sob todos os seus aspectos”. Concordamos totalmente com esse posicionamento e ainda o parafraseamos: o aluno deve e tem o direito de conhecer sua língua natal sob todos os aspectos.

O teatro, além de arte, talvez seja o recurso didático mais eficaz no espaço escolar. Sempre se fez teatro dentro das escolas, seja para brincar, aprender ou mesmo ensinar. Nós mesmos, enquanto professores, muitas vezes somos levados a fazer certas performances teatrais, no intuito de envolver os alunos na dinâmica da aula para, assim, conseguir um melhor engajamento deles no próprio processo de aprendizagem e, conseqüentemente, melhor compreensão dos conteúdos.

Em sala de aula, todos somos atores, diretores, artistas. E todos com habilidades específicas: falar, representar, ilustrar, maquiagem, organizar, criar, improvisar, etc. Acreditamos não existir professor que não saiba descobrir a potencialidade artística de cada um de seus alunos. Da mesma forma, do mais tímido ao mais falante, do menos responsável ao mais comprometido, do disperso ao perspicaz, é difícil haver aluno que não se envolva nas experiências teatrais propostas no cotidiano escolar, pelo menos para apreciá-las. Também, muitos de nós, professores, temos saído à busca de alunos que, por algum motivo, se recusam a permanecer em sala de aula e se tornam frequentadores assíduos dos corredores escolares, para conversar com outros pares, para praticarem vandalismos com o patrimônio público ou ainda praticarem outros atos ilícitos relativamente ao regimento escolar.

Enquanto prática social, a encenação toma, como ponto de partida, um dos três gêneros literários: o Gênero Dramático que, diferentemente dos Gêneros Lírico e Épico, foi feito para ser encenado ou dramatizado. A leitura do texto, porque ativa a potencialidade interpretativa do leitor para imaginá-lo em cena, faz-se de extrema importância nas aulas dos anos iniciais do

ensino, talvez o nível do Ensino Básico de maior responsabilidade pela formação de leitores habituais e competentes. O texto teatral, peça teatral ou texto dramático circula em diversos espaços sociais (teatros, escolas, circos, praças, ruas, igrejas, etc.), ou representado em sua forma textual genuína, ou adaptado de outros gêneros discursivos, seja para brincar, seja para aprender ou mesmo ensinar e, muitas vezes, é usado para fins comerciais, em campanhas educativas e até como propaganda política.

Consideramos ser este gênero discursivo, potencialmente, um recurso didático de grande abrangência no fazer pedagógico, em tempos de tecnologias integradas e de multiletramentos. E, por se configurar em texto multimodal, a pesquisa pretende oferecer uma contribuição para o trabalho pedagógico nesse âmbito, em especial na dimensão crítica dos multiletramentos (ROJO, 2012, p. 9):

[...] que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado.

Enfatizamos tratar-se de um “ambiente”, a peça teatral, bastante propício para um ensino de língua portuguesa, distante da prática tradicional centrada numa “concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável”, no dizer de Mendonça (2009, p. 207), o qual levou à fragilidade de seu ensino e ainda o precariza, apesar dos envidados esforços por parte dos sistemas educacionais e dos professores em minimizar tal situação. Os sistemas, tanto o público quanto o privado, a fim de alcançarem os índices avaliativos da educação nacional e os docentes, para, no recinto da sala de aula, tentarem superar, entre outras, as limitações pessoais de formação, além do desânimo dos alunos para aprender. Ainda mais quando a nós, professores, sempre está sendo atribuída a responsabilidade para educar e aprovar o maior número possível de estudantes, num contexto escolar de natureza complicada, como o da escola. E, em especial, o da escola pública, onde convivemos com várias formas de pobreza: de formação doméstica, de material didático, de espaço físico, só para exemplificar.

Não pretendemos, neste trabalho, exaurir as especificidades do gênero dramático. Sendo assim, nossa maior intenção é, não perdendo a noção de seu domínio discursivo, apresentá-lo como gênero que permite uma interessante interface da linguística, da arte e do ensino. Ressaltamos, ainda, ter clareza sobre as discussões teóricas e as tendências atuais das teorias literárias a respeito do ensino ou não de arte. Entretanto, temos que considerar a natureza do

texto em estudo que, por ser de um domínio discursivo bastante específico, solicita um olhar mais aguçado do professor para suas especificidades. Uma particularidade do texto teatral, por exemplo, é a memorização, que constitui a base da representação, mesmo quando sabemos que a encenação não fica restrita a ela. Então, que estratégias um professor pode desenvolver para não trabalhar a memorização nos moldes da repetição mecânica, como se fazia tradicionalmente?

Konstantin Serguievitch Stanislávski, *apud* Knebel (2016, p. 29), afirma que “Toda memorização mecânica do texto faz com que a palavra “assente-se no músculo da língua”, ou seja, vire clichê, palavra morta” e sugere que o ator precisa das palavras do autor não a fim de decorá-las, mas para conhecer os pensamentos colocados no texto pelo autor, saber expressá-los com as próprias palavras e emoções advindas do subtexto, pois o ator, “falando com suas próprias palavras, compreende a inseparabilidade da fala, das tarefas e das ações” (STANISLAVSKI, *apud* KNEBEL, 2016, p. 31). Ou seja, enquanto a sugestão do referido dramaturgo fez seguidores no mundo das artes, principalmente na área teatral, no espaço escolar ela ainda não recebeu total anuência. Ainda são comuns práticas pedagógicas voltadas unicamente para uma das partes do letramento literário: aquela que, no entendimento de Cosson (2009, p. 47), oportuniza para “a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica”, quando elas deveriam também colocar os estudantes para experimentar o mundo através da palavra. Prova disso é o fato de, enquanto professores de escola pública, sermos orientados e monitorados a cumprir integralmente conteúdos curriculares previamente selecionados pelas equipes técnicas das secretarias de educação e isso constitui um dos entraves para que a leitura do texto literário esteja voltada mais para as respostas subjetivas dos alunos. Por tais motivos, estamos propondo aos professores de língua portuguesa, mais especificamente, uma abordagem do texto teatral, que esteja mais próxima das questões da língua em sua modalidade oral, para, a partir dela, melhor orientar os alunos em possíveis retextualizações, inclusive em representações cênicas.

Para tratar sobre o ensino da oralidade a partir do texto teatral, organizamos o presente trabalho da seguinte forma: Na Seção 1 tratamos da formação do professor, enquanto “ferramenta” da ideologia capitalista que se estabeleceu na escola brasileira desde a Era Vargas, quando o Brasil começava seu processo de industrialização. E ainda sobre a carência desse profissional com habilitação apropriada para atuar no ensino básico, naquele momento histórico.

Na Seção 2, tratamos sobre a fundamentação teórica, focalizando as relações entre fala e escrita com base no *continuum* de gêneros textuais sugerido por Marcuschi (2005, p. 41), para nele situar o gênero peça teatral. E, considerando os aspectos da oralidade expostos pela Análise da Conversação e pela Linguística Textual, analisar os textos teatrais selecionados, no intuito de levar esses resultados para as análises e considerações finais. A metodologia encontra-se detalhada na Seção 3, quando definimos o tipo de pesquisa que realizamos e o caminho feito para a definição dos corpora que serão submetidos, a seguir, para análise e discussão. A Seção 4 trata das análises e discussões dos dois *corpora*, seguido da conclusão do trabalho.

## 2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DE ESCOLA PÚBLICA

Existe um discurso uníssono, na sociedade brasileira, sobre a decadência de nossa educação básica, tanto no que diz respeito ao ensino, quanto à aprendizagem. Por esse motivo, nunca o universo escolar esteve tão escancarado para a crítica, como temos testemunhado atualmente. Em tempos de tecnologias digitais, de internet e de redes sociais, as precariedades escolares têm sido desnudadas no centro das mais diversas discussões, dentro e fora da escola: descaso com a estrutura física das unidades educativas e de todo o seu suporte operacional, fragilidades a que estudantes e professores nelas estão expostos, desvalorização salarial de professores, baixos resultados em avaliações externas e outras. No meio dessas dificuldades, a formação de professores é apontada e requerida para uma escola de qualidade pretendida: a que alcance os resultados das diferentes avaliações internas e externas por que passam as redes de ensino, em especial as públicas. Com base nas afirmações acima, o sentimento dos professores é o de que trabalhamos para atingir índices educacionais apenas, sem vistas à formação integral do aluno. Além do mais, somente duas disciplinas ficam no foco das avaliações e, no caso de língua portuguesa, apenas dois eixos de ensino, leitura e escrita, em detrimento dos outros. Algumas razões nos levam, então, a compreender a referida: uma, pelo fato de leitura e escrita serem os dois eixos de ensino de língua mais adequados para avaliações de larga escala, pelas especificidades do processo avaliativo: quantidade de alunos avaliados, abrangência no território nacional, registros possíveis de comprovação. Além disso, são os eixos mais solicitados para a convivência nas sociedades letradas. E esse é um dos motivos principais de os resultados dessas avaliações recaírem tanto sobre alunos, quanto sobre professores, estes últimos por serem os responsáveis “oficiais” por introduzir os estudantes na cultura letrada.

Observada ainda pelo viés sociológico, nas sociedades capitalistas, a escola é considerada uma empresa que, assim como todas as outras assim denominadas, sejam elas de capital público, sejam de capital privado ou misto, existe com o propósito de dar resultados. Assim, para atingir seus objetivos, empresas e escolas devem ser medidas. A diferença entre os dois tipos de empresa está na natureza da métrica e de seus resultados: enquanto a métrica das empresas comuns, nas formas como são conhecidas, volta-se para os percentuais dos lucros financeiros, a métrica da escola está voltada para os resultados da aprendizagem. Mas as duas têm de apresentar seus devidos resultados, aqueles a que suas existências se propõem.

Se o capitalismo é movido pelo desejo de gerar lucro, para aumentar os seus lucros, os capitalistas procuram aumentar a produção através do aperfeiçoamento técnico, da

exigência de maior produtividade dos operários, de uma maior racionalização do processo de produção. (OLIVEIRA; COSTA, 2016, p. 124)

Pelo acima exposto, podemos inferir que a chave desse modo de produção fica basicamente sob a responsabilidade da escola. Entretanto, esse fato não é levado em consideração na rotina escolar. Assim vejamos: aperfeiçoamento técnico está ligado diretamente à pesquisa científica. Essa, quanto mais produtiva, mais garante a produção de tecnologias. E são as novas tecnologias que alimentam cada vez mais o mercado, garantindo, assim, o lucro. Também é na escola onde os futuros profissionais aprendem a ser protagonistas e proativos, qualidades bastante solicitadas nas empresas, com vistas à maior produtividade. Assim, quando nós, professores, apresentamos situações de aprendizagem com foco no desenvolvimento da autonomia dos alunos, na verdade estamos preparando profissionais que saibam fazer e, portanto, profissionais produtivos. Perrenoud (2002, p. 12), apresentando as competências para ensinar no século XXI, afirma:

Não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas. Conforme o modelo de sociedade e de ser humano que defendemos, não atribuiremos as mesmas finalidades à escola e, portanto, não definiremos da mesma maneira o papel dos professores.

O problema é que não costumamos pensar sobre nosso papel nessa conjuntura, nem deixamos claros aos nossos alunos os verdadeiros objetivos de sua formação escolar. Tudo fica por conta do “ser alguém no futuro”, no dizer generalizado dos próprios estudantes, ou no “ser um cidadão de bem”, projeto imediato da formação humana. No primeiro caso, se essa consciência fosse menos vaga, certamente nossos alunos sairiam da escola sabendo se fazer necessários nas empresas e no mercado de trabalho, assim como quer o capitalismo em sua ideologia, essa nos termos definidos por Marilena Chauí, *apud* Oliveira e Costa (2016, p. 90):

Um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo, de representações e práticas (normas, regras e preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador (...). (1980, p. 113)

Percebe-se, destarte, a distância entre a forma como nós, professores, entendemos educação e o uso que a ideologia capitalista faz dela. Enquanto escola, envolvemo-nos com as tarefas básicas de ensinar a ler e a escrever, mas nelas não encerramos nosso trabalho. Nesse corpo dinâmico e engenhoso, conseguimos, pois, extrapolar nossas obrigações e caminhar ao encontro da alma humana e de cada ser que tem sua forma particular de pensar e se comportar.

Enquanto isso, o modelo de escola capitalista preocupa-se com a necessidade de explorar potencialidades, visando à geração de lucros futuros. Em resumo, convivemos tacitamente com ideologias diferentes. Por isso, compreendemos ser de muita importância termos claros os objetivos das formações iniciais e continuadas feitas neste país, para sabermos em que momento esse conflito conceitual de educação se estabeleceu na escola e na prática pedagógica nela desenvolvida.

Diana Couto Pinto, em artigo hospedado no endereço [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhel/anais/044\\_diana\\_couto.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhel/anais/044_diana_couto.pdf), identifica o momento histórico em que o capitalismo passa a ser instaurado no país e os reflexos de sua ideologia na educação brasileira, tanto no currículo quanto na formação de professores. O artigo centra sua investigação na Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário – CADES – feita pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC – nas décadas de 50 e 60 do século passado.

No segundo Governo Vargas, a ciência e a formação de recursos humanos são valorizados como fatores de progresso e elementos fundamentais para o aprimoramento das forças produtivas e para a expansão do capitalismo. Com a finalidade de promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer ramo do conhecimento, criou-se o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) em 1951. Para elevar o nível do ensino superior no Brasil, que se revelava incapaz de formar os quadros necessários às transformações pelas quais passava o sistema produtivo, criou-se, também em 1951, a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). (...) Desse quadro de escassez de professores decorreu a necessidade imperiosa de prover o ensino secundário de um magistério de emergência, que passou a ser recrutado, a partir de 1946, através do exame de suficiência, instituído pelo Decreto-Lei nº 8.777, de 22 de janeiro de 1946. De acordo com esse Decreto-Lei, o candidato aprovado obtinha o direito de lecionar nas regiões onde não houvesse disponibilidade de professores habilitados por faculdade de filosofia. Nessa conjuntura sócio-econômica-educacional, o Presidente Getúlio Vargas cria pelo Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953, a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), com o objetivo de elevar o nível do ensino secundário, bem como difundilo (s.d, p.2).

Podemos inferir da citação acima que a educação brasileira, a partir do momento em que a ideologia capitalista passou a respaldá-la, vive sempre em estado de urgência. Enquanto empresa, ela se organiza para a subserviência do mercado financeiro, que é regido por leis flutuantes com vistas à positividade de seus resultados. Essa lógica se projeta então na escola, mas não é aceita passivamente. Ali, as mudanças acontecem de forma bastante lenta, porque a escola vive, também, em estado de necessidade, precisando superar: a resistência das práticas cristalizadas, a falta ou a defasagem de tecnologia adequada para as exigências sociais, a falta

de profissionais receptivos às mudanças, entre outras dificuldades. Quando da criação da CADES, a necessidade mais premente era formar quadros de professores que, através de cursos, exames e fiscalização contínua, comprovassem aptidão para exercer a função a que se submetiam, como pode ser constatado no depoimento de uma participante da referida campanha:

Para suprir os lugares onde havia carência de professores licenciados, o MEC preparava professores indicados pelos ginásios e colégios. Era a CADES: Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino. I CICLO – Ginásio. II CICLO: Ensino Médio. Os cursos eram destinados a todas as disciplinas. O curso funcionava em dois turnos: no da manhã as aulas eram ministradas por professores de referência na disciplina, no outro éramos alunos-mestres. Todos dávamos aulas para os colegas e professores da disciplina para sermos avaliados. Se aprovados, éramos aconselhados a fazer prova do conteúdo do ciclo na disciplina pleiteada. O MEC deslocava uma equipe de professores universitários para fazer o exame. Se fôssemos aprovados, recebíamos o registro de professores do MEC. Cada estado tinha a Inspeção Seccional que, durante o ano, visitava os colégios do Estado. De surpresa, visitavam ginásios. Entravam na sala e assistiam à aula de qualquer professor autorizado pela CADES. Professores tinham mesmo de preparar aula. Isso no Ensino Secundário. Primário era Escola Normal. (Luzanira Araújo da Silva. (Professora de Língua Portuguesa aposentada pela Fundação Educacional de Brasília, via *Whatsapp* em 22/10/2018)

Mesmo depois da extinção da CADES, no início dos anos 70, e com a expansão dos cursos de licenciatura curta e plena, nas décadas de 70 e 80, o número de professores não licenciados atuando nas salas de aula era ainda bastante significativo. Até porque os poucos cursos de graduação que existiam ficavam concentrados nas capitais e/ou em cidades localizadas em pontos geográficos estratégicos, a fim de atrair o maior número possível de estudantes que pretendiam se graduar. Mas a preocupação do MEC era com a formação inicial de professores. Essa realidade começou a mudar quando, no início deste século XXI, as universidades, principalmente as públicas, passaram por um processo de descentralização e se replicaram em muitas outras cidades do interior, contribuindo assim para a diminuição do déficit de professores graduados no ensino básico. Os cursos semipresenciais, os cursos a distância e uma certa proliferação de faculdades particulares com baixas mensalidades também contribuíram bastante para a mudança do referido quadro.

Toda essa abertura, então, para o ensino superior contribuiu bastante para a mudança das práticas educativas, mas não o suficiente para melhorar o rendimento dos estudantes. Outras carências estavam então instaladas dentro das escolas, como as de ordem material e administrativa. Lutávamos ainda para que todos os estudantes tivessem o direito de receber o

material escolar que lhe era de direito e, principalmente, um livro didático mais em consonância com as orientações dos documentos oficiais do ensino, principalmente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Concomitantemente, as unidades educacionais recebiam os laboratórios de informática que, mesmo precários relativamente ao acesso à internet, contribuíram sobremaneira para a renovação das práticas pedagógicas. Pouco tempo depois, a escola começava a sentir os impactos causados pelas tecnologias móveis e integradas dentro das salas de aula. Duas mudanças, então, se faziam muito urgentes: uma no ensino, mais especificamente no campo teórico-metodológico. Outra nas questões comportamentais dos estudantes que, agora, têm substituído paulatinamente os livros didáticos, indo à procura dos mesmos conteúdos ou conteúdos afins veiculados pela rede mundial de computadores. Ficamos diante de uma situação inusitada que nos levou, e tem levado muitos de nós professores, a (re) pensar a destinação de nossa prática pedagógica. Mas, principalmente, o papel que verdadeiramente desempenhamos dentro da escola, enquanto profissionais da educação, bem como as competências exigidas para desempenhar a contento nossa profissão.

Perrenoud (1993) defende a importância de a formação inicial dos professores estar periodicamente sendo renovada, a fim de responder a uma série de mudanças por que passam as sociedades, as quais afetam diretamente professores e sistemas educacionais. Para ele, em alguns casos, a renovação da formação inicial constitui importante elemento daquilo que o autor denomina *grau de profissionalização de uma profissão*. E assim o define, porque defende a ideia de que nenhuma profissão atende à totalidade dos indicadores estabelecidos pelos anglo-saxões, para que uma profissão se caracterize. Lemosse (1989, p. 57), *apud* Perrenoud (1993, p. 2), assim os relaciona:

1. o exercício de uma profissão implica uma atividade intelectual que envolve a responsabilidade individual de quem a exerce;
2. é uma atividade aprendida, e não de natureza rotineira, mecânica ou repetitiva;
3. é, no entanto, prático, uma vez que é definido como o exercício de uma arte em vez de puramente teórico e especulativo;
4. sua técnica é aprendida após um longo treinamento;
5. o grupo que exerce esta atividade é governado por uma forte organização interna e coesão;
6. é uma atividade de natureza altruísta, no final da qual um valioso serviço é prestado à sociedade.

Segundo os critérios acima, Perrenoud (1993) postula que o ensino é uma *profissão em processo de profissionalização*, o que se justifica pelo fato de a escola submeter-se tanto a rigorosas metodologias quanto a receitas e truques, à construção de abordagens didáticas para

atender os objetivos do ciclo de estudo, de modo que este último esteja adaptado a destinatários e condições de trabalho diferentes: “diversidade de alunos, a sua nível, as condições materiais e morais do trabalho, o modo possível de colaboração com os pais, a natureza da equipe de ensino e a divisão do trabalho entre os professores.” (PERRENOUD 1993, p. 2)

Nesse sentido, esclarece que a importância das formações, ou dos treinamentos, como assim são por ele tratadas, está menos em fornecer resposta certa para cada situação típica e mais nos recursos para analisar uma ampla variedade de situações e com as mesmas conviver, como pode ser visto a seguir:

Ao nível das políticas de educação, a profissionalização da profissão docente pode fazer sentido, não apenas para enfrentar as reivindicações dos ofícios terciários, mas para preparar as novas gerações para uma sociedade complexa, global e incerta. Já não é hora de educar todas as crianças e de receber o fato de que a maioria delas sai da escola obrigatória lendo, escrevendo, contando. Trazer toda uma geração para o nível bac<sup>2</sup> não é mais uma utopia, e será menos um luxo. A tarefa dos professores é globalmente alterada. Não se trata mais de ensinar a todos na esperança de que alguns aprendam muito e outros o mínimo necessário para votar, consumir e trabalhar. Trata-se de colocar o maior número em situações que permitem que quase todos aprendam efetivamente. Não só para ler, escrever, contar, mas para tolerar e respeitar as diferenças, coexistir, raciocinar, comunicar, cooperar, mudar, agir de forma eficaz, etc. (PERRENOUD, 1993, p. 4).

Apoiada nessas mesmas ideias, Altet (2001, p. 23) apresenta uma definição para o modelo atual de professor profissional:

Definimos o professor profissional como uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática.

Em outras palavras, a autora explica que o professor é um profissional capaz de saber agir de forma autônoma, consciente e competente diante das mais diversas situações que surgem no cotidiano escolar. Ou seja, é o profissional que sabe acionar seus conhecimentos e suas práticas para resolver as urgências e as necessidades que emergem na escola: “a

---

<sup>2</sup> Baccalauréat, conhecido na linguagem coloquial francesa como le **bac** (antigamente, le bachôt) (sic), é uma qualificação acadêmica que franceses e estudantes internacionais, ao final do liceu (ensino secundário), obtêm para ingressar à educação superior. Foi criado por Napoleão Bonaparte, em decreto de 17 de março de 1808. Hospedado em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Baccalauréat>. Acessado em 05/11/2018.

profissionalização é constituída, assim, por um processo de racionalização dos conhecimentos postos em ação e por práticas eficazes em uma determinada situação” (ALTET: 2001, p. 25).

A autora defende que esse modelo de profissionalismo de ensino vai estar na base do modelo de formação do professor PROFISSIONAL ou REFLEXIVO, no qual a dialética entre teoria e prática é substituída por um ir e vir entre PRÁTICA-TEORIA-PRÁTICA: “o professor torna-se um profissional reflexivo, capaz de analisar as suas próprias práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias” (ALTET: 2001, p. 26). Nessa mesma direção, Perrenoud (2002, p. 12) menciona, como posturas fundamentais da figura de um professor que esteja preocupado em definir os rumos da educação e as finalidades da escola, a prática reflexiva e a implicação crítica como justifica a seguir:

- A prática reflexiva porque, nas sociedades em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por uma reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes.
- A implicação crítica porque as sociedades precisam que os professores envolvam-se no debate político sobre a educação, na escala dos estabelecimentos escolares, das regiões e do país. Esse debate não se refere apenas aos desafios corporativos ou sindicais, mas também às finalidades e aos programas escolares, à democratização da cultura, à gestão do sistema educacional, ao lugar dos usuários, etc.

Com base nesses fundamentos, passamos a refletir sobre a possibilidade de realizar uma formação para professores que os desafiassem a inovar suas práticas quanto ao tratamento de um texto teatral. Nesse sentido, se atribuirmos ao professor, e no caso desta pesquisa, ao professor que está ensinando português, a função de um diretor teatral, podemos ver que, considerada a analogia feita, as atribuições dos dois não se fazem tão distantes. Existem características comuns na atuação de ambos, como o desenvolvimento do trabalho que se realiza dentro de um grupo, portanto, na coletividade. Também, tanto um quanto o outro profissional trabalham na expectativa daquilo que pode ser feito com o texto, a partir dele, na busca ativa do novo, do criativo, do que surpreende, do que transforma.

É, pois, nesse sentido, que nos perguntamos, enquanto professores de língua portuguesa, o que o texto teatral pode nos trazer de novo para um ensino de oralidade que possa fazer a diferença em nossa prática pedagógica? Ryngaert (2013, p. 155-179), discorrendo sobre como se fala no teatro, aponta as críticas que a tradição francesa recebeu dos autores do teatro cotidiano, pelo fato de o primeiro ter supervalorizado a língua do século XVII. A crítica central se dava em virtude de eles acharem que a “bela língua” se fazia insuficiente para as personagens

expressar os sofrimentos sociais, pois representações como essas costumam extrapolar o âmbito da palavra, só se completando no corpo. Ainda neste tópico, o autor expõe o pensamento da linguista Catherine Kerbrat-Orecchioni ao distinguir a língua teatral da língua cotidiana no artigo intitulado “Para uma abordagem pragmática do diálogo teatral”, publicado na revista *Pratiques* nº 4, que diz:

o discurso teatral elimina muitas escórias que sobrecarregam a conversa comum (balbucios, inacabamentos, hesitações, lapsos e reformulações, elementos com pura função fática, compreensão fracassada ou tardia) e aparece como bastante edulcorado em relação à vida cotidiana.

Não conseguimos visualizar a revista para identificar em que contexto discursivo a linguista se posicionava, mas Rynngaert (2013, p. 156) se opõe ao pensamento dela, em favor da tendência moderna da literatura e da língua teatral em particular, esta última “a “merdrar”<sup>3</sup>, a se desenvolver a partir desses fracassos, desses inacabamentos e dessas imprecisões”. E, para legitimar seu posicionamento antagônico à da linguista, busca a ideia de Roland Barthes, apud Rynngaert (2013, p. 156), o qual dizia que para fazer o corpo falar era necessário:

Articulá-lo, não no discurso (o dos outros, o do saber, ou até o meu próprio) mas na língua: deixar intervirem os idiomatismos, explorá-los, desdobrá-los... Por esta voz o corpo se engendra diretamente a (sic) língua: idiomatismos e etimologismos são os dois grandes recursos do significante.

*Le bruissement de la langue*

[O rumor da língua], Seuil, 1984

E reforça sua crítica no excerto a seguir:

Um dramaturgo como Daniel Lemahieu tem Barthes em mente quando declara querer fazer “um teatro sobre a língua” explorando suas escórias e se situando no que Pringent chama de “barro da língua” (RYNGAERT, 2013, p. 157).

Não seria, portanto, esse posicionamento o fundamento da pesquisa-ação que, além de apontar um problema, tenta solucioná-lo, para que, a partir de então, a transformação possa acontecer? Se para a linguista as marcas da conversa cotidiana são descartadas da língua teatral, pensamos que um diretor dotado de uma visão de língua mais ampliada fará delas o barro da (re)criação dramática. Por fim, de nosso senso comum, toda transformação necessita de barro

---

<sup>3</sup> Merdrar: clássico começo da peça “Ubu Rei”, escrita pelo francês Alfred Jarry em 1888, um texto nonsense em que parodiava um grotesco professor de Física e seus abusos de poder. A peça se tornou ícone do Teatro Moderno e influenciou movimentos como Surrealismo, Dadaísmo e o Teatro do Absurdo.  
Ubiratan Brasil/Rio, O Estado de São Paulo. 12 de Fevereiro 2017 /

e de oleiro, no sentido metafórico das palavras. E nosso trabalho, enquanto professores, é tratar a língua como barro, rica em possibilidades de transformação. Com certeza, este caminho produzirá efeitos importantes, se o levarmos para o campo da educação e do ensino de língua portuguesa mais especificamente.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“O homem é um ser que fala e não um ser que escreve”, afirma Marcuschi (2005, p. 17) em seus estudos sobre fala e escrita. Entretanto, esse entendimento não foi o que perpassou o ensino tradicional de língua portuguesa aqui no Brasil e ainda ecoa na prática pedagógica da atualidade. A prioridade da escrita sobre a oralidade ainda se faz muito forte no âmbito escolar, apesar de, na sociedade, existirem mais fortemente preconceitos referentes à fala dos indivíduos. Não apenas isso, também praticarem-se exclusões com aqueles que não tiveram a oportunidade da alfabetização, e mesmo com os letrados que não se expressam oralmente, conforme as normas da gramática normativa. À luz da Linguística Textual

oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos (sic) nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante MARCUSCHI (2005, p. 17).

Para o autor, o que distingue fala de escrita é, basicamente, o meio de realização de cada uma das modalidades de uso da língua: respectivamente o som e as diversas formas gráficas. A fala é adquirida em contextos informais e dialógicos do cotidiano social, enquanto a escrita é adquirida, via de regra, na escola, mas ambas, oralidade e escrita, andam juntas na vida social dos indivíduos.

A fala, segundo Koch, (2015, p. 44 - 45) possui características próprias que se diferenciam da escrita, conforme resumo a seguir:

- a. é relativamente não planejável, de antemão, o que decorre de sua natureza altamente interacional.
- b. O texto falado apresenta-se em se fazendo (*in statu nascendi*), enquanto o texto escrito é planejado, permitindo rascunhos, revisões, correções, modificações no plano previamente traçado para poder ser verbalizado. O texto falado é seu próprio rascunho, portanto, planejamento e verbalização ocorrem simultaneamente.
- c. O fluxo discursivo apresenta descontinuidades frequentes, determinadas por fatores cognitivos-interacionais que se justificam no contexto pragmático.
- d. Apresenta sintaxe característica, mas tendo como pano de fundo a sintaxe geral da língua (Marcuschi, 1986; Koch, 1992a, 1997).

- e. A escrita é resultado de um processo, portanto, estática, ao passo que a fala é processo, portanto dinâmica.

Convém esclarecer que a linguista ao afirmar que a fala é relativamente não planejável não está negando tal característica e nem está dicotomizando-a em relação à escrita, da mesma forma como assegura que fala e escrita são atividades verbais processuais. A diferença é que a fala é o próprio processo e a escrita é o processo finalizado. O mais importante é termos a clareza de perceber que fala e escrita, por fazerem parte de um mesmo sistema linguístico, não se excluem, apesar das particularidades individuais.

Em situações de interação face a face, a fala passa a ser uma atividade de coprodução discursiva dos interlocutores, na tarefa cooperativa da produção textual. Durante o processo de produção do texto falado, à exceção daqueles que se materializam por meio de tecnologias das telecomunicações, os locutores se encontram presentes, dividindo o mesmo espaço físico, circunstância que define um processamento textual simultâneo (*on-line*) à sua verbalização. Na dinâmica interativa de processar e verbalizar a um só tempo, o texto falado sofre pressões de ordem pragmática que se sobrepõem, muitas vezes, às exigências da sintaxe, a favor da interação. Dessa forma, o texto falado é produzido “não só de falsos começos, truncamentos, correções, hesitações, mas também de inserções, repetições e paráfrases, que têm, frequentemente, funções cognitivo-interacionais de grande relevância” (KOCH, 2015, p. 45).

De uma forma geral, na construção do texto falado, o fluxo da informação pode se dar de forma contínua com as estruturas linguísticas próximas às do texto escrito prototípico, mas pode ser descontinuado de forma que, conforme Jubran (2015, p. 29), “confere um ritmo ralentado à progressão temática”. Marcuschi (2015, p. 47) explica que, “dentre as descontinuidades no texto, duas constituem-se como fenômenos específicos da oralidade”: a hesitação e a interrupção. A primeira tem a função de ganhar mais tempo para o planejamento ou a verbalização do texto, enquanto a interrupção tem diferentes finalidades, uma vez que se trata de corte sintático ou lexical feito pelo falante com o propósito de reformular o texto ou inserir nele informações adicionais. As hesitações materializam-se por meio de determinados fenômenos como:

- a) Fenômenos prosódicos: pausas, geralmente prolongadas, e alongamentos;
- b) Expressões hesitativas: “éh”, “ah”, “ahn”, “mm”;

- c) Itens funcionais: artigos, preposições, conjunções, pronomes, verbos de ligação;
- d) Itens lexicais: substantivos, advérbios, adjetivos, verbos;
- e) Marcadores discursivos acumulados: “sei lá”; “quer dizer sabe”; “então né ah” etc.;
- f) Fragmentos lexicais: palavras iniciadas e não concluídas.

Quanto às interrupções, segundo Souza-e-Silva e Crescitelli (2015: p. 70), elas acontecem, na superfície linguística, no nível sintático, o que denominam de Corte. Há cortes sintáticos e cortes lexicais, entretanto sua pertinência só se dá diante da ocorrência, ou não, da retomada, sendo os dois juntos as marcas formais de interrupção. A interrupção com retomada coocorre diferentes processos de construção textual e com a hesitação. São eles: correção, repetição, parênteses, paráfrase, hesitação.

Mesmo havendo essas diferenças básicas, escrita e oralidade “são duas modalidades de uso da língua pertencentes ao mesmo sistema linguístico, situadas dentro de um “*continuum*” tipológico das práticas sociais da produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos (sic) opostos” (MARCUSCHI: 2005, p. 37). A partir dessa afirmação, o autor considera que toda manifestação verbal se dá através de textos realizados em algum gênero, ou seja, o gênero é a materialização verbal, oral ou escrita, de uma situação comunicativa. E, ainda, considerada a unidade do sistema linguístico, os gêneros textuais, a depender de suas especificidades, se posicionam naquele *continuum* mais próximos ou mais distantes da fala ou da escrita. Nele, em suas extremidades, estariam, de um lado, a escrita formal e, de outro, a conversação espontânea.

Assim, existem textos escritos que podem estar mais próximos da fala conversacional, textos falados mais próximos da escrita formal e textos mistos e intermediários.

Tal demonstração atesta ser o *continuum* um percurso de gêneros de diferentes graus de formalidade, determinados pelas mais diversas situações de uso da língua. Ainda dentro desse mesmo sistema, os gêneros às vezes se imbricam para gerar novos gêneros, atestando tanto o poder criativo da língua, quanto a impossibilidade de haver uma superioridade da escrita sobre a fala. No *continuum*, o gênero peça teatral, pela sua concepção, situa-se no domínio linguístico da escrita. Do ponto de vista composicional, pertence ao domínio discursivo conversacional, em se considerando que o texto principal da peça teatral é o diálogo. Como já fora apontado, o texto teatral escrito, enquanto texto literário, simula a realidade social para caracterizar a

verossimilhança das ações das personagens, inclusive das ações linguísticas. Portanto, é a fala das personagens que vai cumprir, linguisticamente falando, a tarefa da simulação antes referida. E, neste sentido, considerando ainda outros aspectos da conversação (Quem? Para quem? Onde?), as marcas da oralidade vão se fazer presentes (ou não) nas trocas linguísticas dos pares dialógicos em maior ou menor intensidade.

O caráter híbrido do texto teatral é mais uma forma, portanto, de atestar a inexistência de uma dicotomia rígida entre fala e escrita. Por esta razão, o texto abre-se em possibilidade para a “oralização”, uma vez que sua gênese está na escrita e sua realização na oralidade, ou seja, é um texto que possibilita um trânsito entre si das modalidades da língua, o que Marcuschi (2005, p. 45-49) denomina Retextualização. O autor define o termo como as operações de passagem do texto oral para o escrito, do escrito para o oral, do escrito para o escrito, do oral para o oral e afirma que qualquer atividade de reformulação textual passa previamente pela atividade cognitiva de compreensão do texto base. Nesse sentido, a “retextualização” se constitui numa atividade de grande importância no processo ensino-aprendizagem, enquanto processo que envolve operações complexas que interferem no código e no sentido.

Concordamos plenamente com Marcuschi (2005, p. 45-49), achando ainda que, para o ensino, não somente o de língua portuguesa, mas também, sem exceção, o de todas as disciplinas do currículo escolar, a prática da retextualização deveria constar, sempre que possível, nas estratégias didáticas escolhidas pelos docentes. Deveria ainda ser critério imperativo a ser cobrado nos planejamentos didáticos, como forma de o professor realmente tomar o texto como objeto de ensino, assim como orientam os documentos oficiais. Na prática, essa orientação ainda não se encontra acatada totalmente, por motivos os mais diversos possíveis, inclusive o de identificar textos oralizados e ver neles, por essa particularidade, as possibilidades de fazer os movimentos possíveis entre oral e escrita.

Para exemplificar, na prática pedagógica de quem trabalha com atividades teatrais, não são raras as situações de esquecimento do texto por algum aluno-ator, situação remediada pela improvisação, esta que não deixa de ser uma “retextualização”, neste caso, do escrito para o oral. Em situações embaraçosas como a exemplificada, se o aluno consegue reelaborar, naquele momento, o texto memorizado, certamente foi porque ele, o aluno, o havia compreendido antes.

O texto escrito para o teatro traz, como dito anteriormente, as bases para a “oralização”/ “retextualização”. Ao tratar sobre as especificidades do texto falado, Koch (2015, p. 39-46) argumenta que “ todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores: o que distingue o texto escrito do falado é a forma como tal coprodução se realiza” (KOCH, 2015, p. 40). No primeiro, a autora considera haver um leitor, mas o distanciamento entre os dois interlocutores não permite a coprodução do leitor no ato da escritura, não havendo, portanto, no texto escrito, as marcas da atividade verbal conjunta, nem uma dialogicidade real, sendo esta última assumida pelo próprio autor. Diferentemente, no texto falado, a copresença dos interlocutores permite uma interlocução ativa e, conseqüentemente, “um processo de coautoria refletido, na materialidade lingüística (sic), por marcas da produção verbal conjunta” (KOCH, 2015, p. 40).

Essa explicação nos leva a entender o porquê de serem introduzidas, nos textos escritos para a “retextualização” oral, certas marcas da oralidade, umas mais recorrentes que outras, assim como acontece nas conversações espontâneas. Com base no exposto acima, entendemos que todos os fenômenos que acontecem na interação conversacional somente podem ser percebidos quando tomamos o texto como unidade comunicativa que produz sentidos, seja ele verbal ou não verbal. Bachtin (2016, p. 11-12) assegura que os diversos campos da atividade humana estão ligados pela linguagem e essa se efetua em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, cuja autoria pertence aos integrantes dos mais diversos campos da atividade humana. Os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo referido, não só pelo conteúdo e pelo estilo da linguagem - seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua -, mas acima de tudo por sua construção composicional.

A tríade – conteúdo temático, estilo e construção composicional - está indissolúvelmente ligada ao conjunto de enunciados e determinada pela especificidade de um campo da comunicação. Assim, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais o estudioso denomina de gêneros do discurso. E que, por ser multifacetada e inesgotável a atividade humana, a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso também são infinitas.

Pautado no pensamento baktiniano sobre gêneros do discurso, Marcuschi (2008, p. 154) defende a tese de que “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto.” Assim, toda manifestação verbal se dá por meio de textos realizados em algum gênero, que são textos materializados em

situações comunicativas as mais diversas e que se expressam em designações diferentes: telefonema, carta, romance, reportagem, bilhete, receita culinária e tantos outros. O estudo dos gêneros textuais, no Ocidente, originou-se com Platão, tem pelo menos vinte e cinco séculos e, na tradição, a expressão se referia aos gêneros literários. Hoje, a noção de gênero não está mais atrelada à literatura, mas se refere a qualquer categoria de discurso, falado ou escrito, literário ou não.

Na linguística, a noção de gênero está associada ao uso da língua nas mais diversas formas do cotidiano. Marcuschi (2002, p. 19) caracteriza os gêneros textuais como sendo “eventos sociais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” que surgem das necessidades e atividades sociais, culturais e tecnológicas. Adiante, o mesmo linguista define gêneros “como formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas”. É através dos gêneros que se dá a interação entre os indivíduos no cotidiano e que os usuários da língua vão buscá-los no acervo das práticas sociais historicamente construído, para usá-los tais quais ou reelaborá-los, a depender da situação de uso e dos propósitos comunicativos.

Na literatura, conforme Pavis (2011, p. 181-182), gênero é um termo confuso, empregado pelas teoria e crítica literárias na tentativa de estabelecer uma tipologia dos discursos literários. Segundo o autor, os gêneros podem ser abordados ou como forma histórica ou como categoria do discurso. A distinção entre as duas abordagens é dada por Genette, *apud* Pavis (2011, p. 182-182) que defende: “Os gêneros são categorias propriamente literárias; os modos são categorias, originárias da linguística (sic), ou, mais exatamente, de uma antropologia da expressão verbal”. Achamos a opinião importante, porque, nesse sentido, a noção de gênero em literatura parece ser uma categoria alçada à condição de hiperônimo (Gêneros dramático, de comédia e de tragédia), abrangendo subcategorias (peça teatral, auto, – dentro do gênero dramático) o que gera insegurança, como a que sentimos, em nos referir ao evento comunicativo em estudo. Como devemos chamá-lo? Gênero teatral? Texto teatral ou Peça teatral? Uma dúvida que surge, em virtude de os dois primeiros termos nos remeter a uma noção muito abstrata relativamente à noção de unidade de sentido/análise, o que na última alternativa se faz mais consistente. Prova disso é a escolha pelo termo “peça teatral” nos anúncios veiculados nas diversas mídias e diversos suportes.

Neste trabalho, assim como no mundo teatral, não nos posicionamos unilateralmente. Pela permissão que as teorias literárias nos dão, vamos nos alternar na terminologia: texto

teatral, texto dramático, peça teatral. Historicamente, na literatura, gêneros são as diferentes formas teatrais na evolução literária, que podem se derivar de outras ou a elas se opor. Estruturalmente, os gêneros são todas as variantes possíveis de formas de discurso categorizadas dentro de uma teoria, criada a partir de uma tipologia universal de discursos. O gênero dramático, para Pavis (2011, p. 181-182) obedece às normas exigidas pelas poéticas e por um conjunto de codificações que informam sobre uma suposta realidade representada no texto e que determinarão o nível maior ou menor de verossimilhança da ação.

Considerando também gênero como tipos relativamente estáveis de enunciados, caracterizados pelo conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004: p. 81 – 108) defendem que, para os alunos desenvolverem sua capacidade de expressão oral e escrita, necessário se faz a criação de contextos de produção precisos e efetuar múltiplas e variadas atividades. Os referidos teóricos apresentam um procedimento eficaz para que os alunos dominem melhor um gênero textual, permitindo-lhes escrever ou falar adequadamente numa dada situação comunicativa. Para os autores, uma situação “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. As atividades são propostas a partir de um modelo didático com a seguinte sistematização: características gerais do gênero, as dimensões ensináveis e as características linguísticas. Achemos esse procedimento mais alinhado com as teorias atuais sobre língua(gem), porque muitas vezes solicitamos aos alunos a resolução de exercícios que nada mais são que recortes da gramática normativa. São atividades que apresentam situações de análise linguística muitas vezes sem sustentação no uso e quase nada contribuem para a competência linguística dos aprendizes.

### 3.1 O GÊNERO PEÇA TEATRAL: CARACTERÍSTICAS GERAIS

Conforme aponta Ubersfeld (2005, p.6-7), o texto dramático é um gênero discursivo historicamente milenar que tem como características primordiais o diálogo e a ação. Sua expressão verbal tem como base um texto escrito, feito para ser oralizado/representado, portanto, no entendimento da análise da conversação, retextualizado. Segundo a estudiosa do teatro, “ele é composto de duas partes distintas, mas indissociáveis: o diálogo e as didascálias (ou indicações cênicas ou direção de cena)”. Ingarden (1988, p. 151) dá aos diálogos o *status* de texto principal da peça teatral e às didascálias o de texto secundário e afirma que estas últimas desaparecem assim que a obra passa a ser encenada. Considerando que a encenação é uma

conversa que acontece no palco numa maior ou menor interação entre as personagens, importante saber o que a Análise da Conversação afirma sobre essa forma de linguagem.

A conversação é a primeira das formas de linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora. Em suma, além de “matriz para a aquisição da linguagem”, a conversação é o gênero básico da interação humana (Levinson, 1983, p. 284). Tais observações, além de sugerirem que a linguagem é de natureza dialógica, realçam o princípio fundamental do caráter par da linguagem (Goffman, 1976, p. 257), ou seja, quando conversamos, normalmente o fazemos com perguntas e respostas, ou então com asserções e réplicas. (MARCUSCHI, 1998, p. 14)

Sob a ótica da Análise da Conversação, o texto principal da peça teatral, os diálogos, iniciam-se motivados por um tópico discursivo o qual vai mudando à medida que a conversa vai fluindo. Urbano (2000, p. 100) lembra que:

Todo ato de fala é impulsionado por motivos, tópicos e subtópicos que, na conversa diária e casual, mudam frequentemente (sic), determinando, a cada momento, a direção que o discurso tomará. Não têm de ser conscientemente direcionados – a situação dinâmica cuida disso.

Nesse sentido, Marcuschi (1998, p. 15-16) explica que uma interação, em certos casos, se inicia com um objetivo definido em questão do tema a tratar, supondo que o outro, o interlocutor, esteja de acordo para tratar sobre o mesmo tema. E que uma interação só se sustenta se os interlocutores partilham minimamente de conhecimentos comuns, dentre outros: a aptidão linguística, o envolvimento cultural e o domínio de situações sociais. Apoiado em outros linguistas, o autor apresenta dois tipos de diálogos:

- a) os diálogos assimétricos, em que um dos participantes monitora a interação, iniciando o diálogo, orientando-o, dirigindo-o, até concluí-lo. E, durante o percurso do mesmo, quem controla o diálogo exerce pressão sobre o(s) interlocutor(es), como acontece nas entrevistas, nos inquéritos e nas interações em sala de aula.
- b) Os diálogos simétricos, nos quais os participantes têm o mesmo direito à autoescolha da palavra, do tema a tratar e de decidir sobre seu tempo. Neste tipo de diálogo estão as conversações diárias e naturais, as quais constituem-se protótipos da referida modalidade.

O professor faz três observações importantes: a primeira é o fato de não haver a simetria total dos diálogos, visto serem estes vulneráveis às diferenças socioeconômicas e culturais dos falantes. Segundo, no caso da assimetria, as questões de poder entre os indivíduos que determinam a maior ou menor participação nos diálogos. Por fim, ambas as condições terminam

afetando a construção e negociação de identidades que se fazem na interação. Concordamos com as observações, quando pensamos nas interações de sala de aula. Nelas esperamos que os diálogos se desenvolvam na alternância, uma característica do gênero, tendo como pressuposto o respeito à fala do outro. Mas isso nem sempre acontece, seja por uma questão de educação familiar, seja pela exigência que um tema ou uma atividade suscitam, exigindo a participação ativa dos estudantes no desenvolvimento da aula.

Urbano (2000, p. 100) esclarece que uma das características gerais da fala é o fato de ela se realizar em situações concretas do cotidiano que, por serem imediatas, dificultam a reflexão e o artifício. Na escrita, entretanto, as situações são imaginadas e os motivos são abstratos, intelectualizados, bem distantes das necessidades imediatas dos interlocutores. Nela, as falas ocorrem numa hipotética situação de normalidade, sem que o falante observe as reações do ouvinte, o que ele chama de *feedback*. Na mesma direção, Marcuschi (1998, p. 16) aponta: “Iniciada a interação, os participantes devem agir com atenção tanto para o fato lingüístico (sic) como para os paralingüísticos (sic), como os gestos, os olhares, os movimentos do corpo, e outros”.

Para o último autor, fundamental para uma conversação é o fato de os participantes estarem engajados numa circunstância ou contexto. E, nessa situação, a regra geral é falar um de cada vez, numa alternância, e particularmente na conversação face a face, dentro de um tempo intuitivamente estabelecido, constituindo assim o turno. A regra, no entanto, pode ser quebrada a qualquer momento pela tomada de turno que, segundo o linguista, não se dá caoticamente, mas, obedece a um mecanismo que a governa: um sistema localmente comandado pelo contexto e não automatizado. A tomada de turno nem sempre coincide com o final da sentença, mas pode ser provocada pelo reconhecimento da “conclusão de um enunciado, a entonação baixa, o olhar fixo por alguns instantes, a pausa, a hesitação”. (MARCUSCHI, 1998, p. 22).

Além da tomada de turno, as falas simultâneas e as sobreposições de vozes são dois outros elementos da organização conversacional. As primeiras constituem dois turnos superpostos e a última, a fala durante o turno do outro. Pausas, silêncios e hesitações também são organizadores locais importantes na transição de turnos. A partir dessa caracterização, Marcuschi (1998, p. 19) define turno como “aquilo que o falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo aí a possibilidade do silêncio”. Pelo exposto, o turno é uma forma

operacional da conversação, na tarefa de discipliná-la. Segundo Marcuschi (1998, p. 34), além do turno enquanto operador organizacional da conversação, existem outras formas que ultrapassam esse âmbito, se estendendo ao nível da sequência, a que chama de par adjacente ou par conversacional. “Um par adjacente (ou par conversacional) é uma sequência (sic) de dois turnos que coocorrem e servem para a organização local da conversação” (MARCUSCHI, 1998, p. 35). Para ele, essas características são de ordem estrutural, participam do encadeamento das ações, não constituindo, portanto, regras sintáticas da língua. O autor cita como exemplos de pares conversacionais:

Pergunta- resposta  
 Ordem-execução  
 Convite-aceitação/recusa  
 Cumprimento-cumprimento  
 Xingamento-defesa/revide  
 Acusação-defesa/justificativa  
 Pedido de desculpa-perdão (MARCUSCHI, 1998, p. 35)

Sob o aspecto semântico-pragmático, o linguista chama a atenção para o fato de os pares constituírem “indícios da existência de compreensão ou pelo menos de uma compreensão existente, na medida em que a segunda parte foi, de alguma forma, entendida” (MARCUSCHI, 1998, p. 36). Esse entendimento é corroborado em Fávero, Andrade & Aquino (2015, p. 127-157) quando tratam do par dialógico, apresentando-o não somente como operador da organização conversacional, mas como importante elemento na instauração da coerência textual.

Quanto ao texto secundário da peça teatral, as didascálias, elas são uma espécie de “voz escrita” do autor, que determina todas as ações das personagens e toda encenação. De acordo com Ubersfeld (2005, p. 7), nas didascálias, o autor:

- a. Nomeia as personagens (indicando a cada momento *quem fala*) e atribui a cada uma *um lugar para falar* e uma *parte do discurso*;
- b. Indica os gestos e as ações das personagens, independentemente de qualquer discurso.

Em a, podemos constatar que são as didascálias, portanto, as responsáveis por dar voz às personagens, determinando, inclusive, o registro de suas falas. Ou seja, são uma forma de o autor não se dizer no teatro, ele “escreve para que *um outro* fale em seu lugar – e não somente um outro, mas uma coleção de *outros* numa série de réplicas” (UBERSFELD, 2005, p. 7), ou seja, uma polifonia que, segundo a dramaturga, leva ao equívoco da noção de discurso e ao

equivoco próprio do teatro que pergunta: “o discurso do teatro é discurso de quem? De um emissor-autor ou de um emissor-personagem”? Para ela, “o discurso teatral é a mais bela demonstração do caráter não individual da enunciação” (UBERSFELD 2005, p. 159).

Em b, elas constituem uma camada textual que tem como função comandar a representação teatral e essa, segundo a mesma teatróloga, não exprime tanto o discurso das personagens, mas as condições de exercício desse discurso. Decorre dessa compreensão, o fato de que “o teatro diz menos uma fala e mais o modo como se pode ou não falar” (UBERSFELDS, 2005: p. 161).

Percebemos, dessa forma, que, no caso do gênero literário em estudo, as didascálias têm também a função de situar os diálogos, para que os sentidos da enunciação sejam alcançados pelo leitor, ao associar o conteúdo ao conjunto de outras expressões e recursos que possam colaborar na narrativa: visual, gestual, corporal, sonora, etc. A luz cênica, por exemplo, que, na representação teatral, pode ter, entre outras funções, a de relevo, como acontece com as expressões grafadas em caixa alta na escrita do texto teatral.

Em resumo, a peça teatral se estrutura em dois planos: texto e representação. Ubersfeld (2005, p. 6) afirma que no interior do texto escrito há matrizes textuais de representatividade e essas vão constituir a indissociabilidade entre texto e representação. A representação, como o próprio nome diz, é a ação dramática ou cênica, a qual se serve, além da fala, da gestualidade. Fávero, Andrade & Aquino, In Barros (2002, p. 51-68) mostram como a linguagem dos gestos está incorporada na conversação, mas criticam o fato de essa estreita relação não ter recebido a devida atenção nas investigações sobre a fala. A discussão paira, portanto, sobre a questão de os estudos da língua falada, apesar dos avanços neste campo, não terem se debruçado suficientemente sobre a relação entre a linguagem verbal e a corporal, como se não houvesse uma estreita relação entre as duas. Apontam ainda que esses estudos ocorrem mais direcionados para outros campos científicos, como a psicologia, a neurologia, a psicoterapia e a etnometodologia, mas ficam esquecidas nas investigações sobre as relações entre gestos e língua, ou seja, dentro da linguística, onde, segundo as articulistas, ficaram marginalizadas.

De acordo com as autoras, a abordagem da voz, postura, corpo e gesto foi incluída desde a retórica clássica, com Cícero. Nos séculos XII e XIII, no Ocidente medieval, havia um controle ideológico dos gestos por parte da Igreja. O Cristianismo da alta Idade Média

suspeitava da gestualidade, razão justificada pelo obscurantismo da época. Segundo as autoras, socialmente falando, os gestos constituem uma linguagem e, como tal, é codificada e controlada por instâncias ideológicas e políticas. Como características, elas apontam a sua relação com a cultura, referente a um maior ou menor grau de utilização, e ao espaço de sua execução. Ainda, a capacidade que os gestos possuem de atrair a atenção e, mesmo sendo um código que não está escrito, pois ninguém o conhece, todos o compreendem.

As autoras defendem que a oralidade não pode ser concebida sem os gestos, enquanto auxiliares da inteligibilidade da linguagem verbal, “porque, muitas vezes os movimentos corporais podem se associar à estruturação da língua falada e à construção de determinadas partes do discurso” (FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. de; AQUINO, Z. G. O. de, 2002, p. 31). Segundo Angenot (2012, p. 232), estudioso alinhado com o pensamento das linguistas e dos semiólogos modernos que rejeitam a ideia de uma tipologia gestual, no teatro existe o seguinte posicionamento:

Portanto, estaríamos hoje inclinados a considerar o gesto como um sistema de comunicação que se apóia (sic) num outro sistema e se insere nas lacunas daquele, servindo-lhe de interpretante parcial.

Ou seja, não existe uma gestualidade autônoma, na relação com a fala, os gestos possuem uma funcionalidade para aquela que pode ser a de: repetir, aumentar, ilustrar, acentuar, contradizer, antecipar, duvidar, substituir, acompanhar os elementos verbais ou não se relacionar a estes (EKMAN e FRIESEN, 1969, *apud* FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. de; AQUINO, Z. G. O. de, 2002, p. 52).

Conforme Pavis (2011, p. 96), do grego *didascalias*, que significa ensinamento, as didascálias são instruções dadas pelo autor a seus atores para interpretar o texto dramático. Modernamente, são empregadas com os títulos de indicações cênicas ou rubricas. Elas contêm informações sobre as peças, datas e locais onde foram escritas e representadas, o resultado dos concursos dramáticos etc. No texto teatral, as didascálias são constituídas por um conjunto de palavras, expressões, orações e até sequências textuais que exercem papel de comando para a comunicação não verbal: cinésica (movimentos corporais), proxêmica (dispersão dos indivíduos num espaço) e a paralinguagem (modalidades da voz). Com base nesta caracterização, organizamos uma metodologia de trabalho que abrangesse, não todos, mas os

fenômenos orais mais recorrentes nos textos analisados, cuja identificação fosse de complexidade apropriada para os anos iniciais do ensino básico, como será visto a seguir.

## 4 METODOLOGIA

Com foco nos objetivos da pesquisa, apontados na introdução desta dissertação, tomamos de empréstimo 53 peças teatrais que fazem parte do acervo da Biblioteca Luiz Gonzaga, da Escola Municipal Inês Soares de Lima (Rede Pública de Recife), e da Biblioteca Professor José Carneiro França (Rede Estadual de Pernambuco), no intuito de fazer uma pré-análise para a posterior escolha das peças submetidas para análise. Os títulos deste *corpus* ampliado foram selecionados de forma a contemplar todas as turmas da Escola Municipal Inês Soares de Lima, lugar da intervenção pedagógica, que abrange desde o Ensino Infantil até o Ensino de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI Módulos 4 e 5). A relação das 53 peças teatrais encontra-se no Anexo B.

Um outro critério utilizado foi a seleção de autores que também escrevem outros gêneros literários tais como poesias e contos, alguns desses autores já conhecidos pelos alunos, como Chico Buarque de Holanda e Ariano Suassuna, por exemplo. Não foram requeridas para este trabalho, ou seja, ficaram nas bibliotecas das escolas citadas, as peças teatrais repetidas e outras que não se enquadravam no nível de escolaridade e/ou faixa etária dos alunos da escola onde seria realizada a intervenção pedagógica. Por fim, consideramos os temas e alguns elementos paratextuais, principalmente o título, o autor, a capa e as ilustrações internas das obras.

Consideramos os temas, porque são eles que surgem nas mais diversas situações, inusitadas ou não, do cotidiano de sala de aula, ou mesmo da escola: apatia, restrições religiosas, comportamentos inadequados, animosidades entre alunos, somente para exemplificar. Sobrepõem-se esses temas aos previamente selecionados pelo professor para serem trabalhados durante o ano letivo, dando outro rumo ao planejamento de ensino e à dinâmica de sala de aula.

### PEÇAS TEATRAIS POR TEMAS

PEÇA TEATRAL	AUTOR	ANO	TEMA
A BAILARINA DE CRISTAL	RITA DE BLASIIS	1989	Amor e solidariedade
A CORUJA SOFIA	MARIA CLARA MACHADO	2012	Contraste entre a vida no campo e na cidade
A FADA QUE TINHA IDÉIAS(SIC)	FERNANDA LOPES DE ALMEIDA	2003	Os conhecimentos da escola
A GATA BORRALHEIRA	MARIA CLARA MACHADO	2009	A luta entre o bem e o mal
A MENINA E O VENTO	MARIA CLARA MACHADO	2009	Amor à pátria
A MULHER E A GALINHA	JOSÉ CARLOS ARAGÃO	2007	Ganância
A ONÇA, A ANTA E O MACACO	JOSÉ CARLOS ARAGÃO	2007	Lições de vida
A ONÇA E O FAZENDEIRO	JOSÉ CARLOS ARAGÃO	2007	Responsabilidade
A PRINCESA ADIVINHONA	GABRIELA RABELO	2007	Prepotência
A TOUPEIRA AVARENTA	JOSÉ CARLOS ARAGÃO	2007	Avareza
A VOZ DO VENTO	GABRIELA RABELO	2007	Respeito e educação
AS OPERAÇÕES ARITMÉTICAS	GABRIELA RABELO	2007	Racionalidade e poesia
AUTO DA COMPADECIDA	ARIANO SUASSUNA	2014	A moral católica
AS MÃOS DE EURÍDICE (MONÓLOGO)	PEDRO BLOCH	2003	Paixão e arrependimento
CARLOTA RAINHA	ROBERTO ATHAYDE	1996	Democracia
COISAS DE MACHADO	GABRIELA RABELO	2007	A importância da linguagem para a formação de leitores
D. MIGUEL – REI DE PORTUGAL	ROBERTO ATHAYDE	1998	Poder
DE QUEM É A CASA?	GABRIELA RABELO	2007	Poder
DETECTOR DE SACIS	MILTON MORALES FILHO	2012	Meio ambiente
DOIS CORAÇÕES E QUATRO SEGREDOS	BETO ANDRETTA E LILIANA IACocca	2003	Manifestações culturais
EU CHOVO, TU CHOVES, ELE CHOVE ...	SYLVIA ORTHOF	2001	Elogio à liberdade
FAMÍLIA COMPOSTA	DOMINGOS PELLEGRINI	2006	Transformações sociais
FARSA DA BOA PREGUIÇA	ARIANO SUASSUNA	2016	A profissão artística
HISTÓRIA DE LENÇOS E VENTOS	ILO KRUGLI	2002	Busca pelo novo

HOJE TEM ESPETÁCULO NO PAÍS DOS PREQUETÉS	ANA MARIA MACHADO	2001	A importância das regras na vida das pessoas
JOÃO CABEÇA DE FEIJÃO	DARIO UZAM	2010	Escolhas
MARIA MINHOCA	MARIA CLARA MACHADO	2009	Amor e esperança
MAROQUINHAS FRU-FRU	MARIA CLARA MACHADO	2009	Inveja, cobiça, falsidade
O AUTO DO SAPO MÁGICO	RITA DE BLASIIIS	1989	Importância de se ter amigos
O BOI E O BURRO NO CAMINHO DE BELÉM	MARIA CLARA MACHADO	2012	Renovação
O CAÇADOR MEDROSO E O ÍNDIO	JOSÉ CARLOS ARAGÃO	2007	Medo
O CACHORRO SABIDO E O LOBO BOBO	JOSÉ CARLOS ARAGÃO	2007	Medo
O CAVALO TRANSPARENT E	SYLVIA ORTHOF	2003	Liberdade criadora
O CHAPEUZINHO VERMELHO	MARIA CLARA MACHADO	2012	O bem e o mal
O ENCONTRO DE PELOAVESSO E PELO DIREITO	GABRIELA RABELO	2007	Amizade
O LOBO E O CARNEIRO	JOSÉ CARLOS ARAGÃO	2007	Índole humana
O MACACO COMILÃO	JOSÉ CARLOS ARAGÃO	2007	O tempo e a solução de problem
O MENINO NARIGUDO	WALCYR CARRASCO	2003	Insegurança e autoestima
O PELICANO E A GAIVOTA	JOSÉ CARLOS ARAGÃO	2007	Mentira
O RAPTO DAS CEBOLINHAS	MARIA CLARA MACHADO	2002	Confiança
O REINO ADORMECIDO	LEO CUNHA	2011	Tempo
O SANTO E A PORCA	ARIANO SUASSUNA	2016	Traição
O VENENO FATAL	GABRIELA RABELO	2007	Amizade
O VENTO E O SOL	JOSÉ CARLOS ARAGÃO	2007	Inteligência
OS CIGARRAS E OS FORMIGAS	MARIA CLARA MACHADO	2003	Preconceito à profissão dos artistas
OS SALTIMBANCO S	CHICO BUARQUE	2002	Opressão e justiça social
PLUFT, O FANTASMINHA	MARIA CLARA MACHADO	2012	O medo de crescer
QUEM CONTA UM CONTO ...	GABRIELA RABELO	2007	Prudência e medo
SENHORA DE ENGENHO:	MIRIAM HALFIM	2005	Resignação

<b>ENTRE A CRUZ E A TORÁ</b>			
<b>UMA PÁTRIA QUE EU TENHO (MONÓLOGO)</b>	<b>FERNANDO BONASSI E VICTOR NAVAS</b>	<b>2003</b>	<b>Nacionalismo</b>
<b>UMA ROSA É UMA ROSA</b>	<b>GABRIELA RABELO</b>	<b>2007</b>	<b>Perdão</b>
<b>VOCÊ JURA QUE NÃO DIZ NADA?</b>	<b>GABRIELA RABELO</b>	<b>2007</b>	<b>Compromisso com a palavra</b>
<b>ZÉ VAGÃO DA RODA FINA E SUA MÃE LEOPOLDINA</b>	<b>SYLVIA ORTHOF</b>	<b>2002</b>	<b>A alegria de viver</b>
<b>TOTAL DE PEÇAS TEATRAIS</b>	<b>53</b>		

Fonte: A autora

Marcuschi (1998, p. 14-15) apresenta o tema como característica propulsora de uma interação verbal, que se inicia quando há pelo menos dois falantes pressupostamente abertos para tratar sobre ele e no qual centram a conversa. Em certos casos há alguém que inicia uma conversa com um objetivo definido em questão do tema a tratar e supõe que o outro também esteja de acordo. Isso indica que além do tema em mente ele tem também uma pressuposição básica, que é a aceitação do tema pelo outro. Mais adiante, ao tratar sobre coerência conversacional, reafirma:

Fundamental aqui é que só se estabelece e se mantém uma conversação se existe algo sobre o que conversar, nem que seja sobre futilidades ou sobre o tempo, e se isto é conversado. É a isto que se refere Goffman quando sugere que uma conversação é uma “interação centrada. (MARCUSCHI, 1998, p. 77).

Nessa mesma direção, sendo o texto teatral uma conversação, Spolin (2017, p. 29) afirma que, em um processo de montagem de uma peça teatral, o tema é um dos conceitos que um diretor de teatro deve considerar com muito cuidado, porque:

O tema é o fio que costura e tece cada pulsação da peça ou da cena. Ele se entrelaça e se mostra no mais simples gesto do ator e nos últimos detalhes do figurino. Em termos simples, o diretor deve pensar no tema como sendo o fio que une todas as partes separadas – um meio para manter o figurino, o cenário, a peça, os técnicos, o diretor e os atores unidos, trabalhando sob uma mesma bandeira.

Os elementos paratextuais, principalmente os aspectos gráficos da capa e as ilustrações das obras, também foram bastante considerados, uma vez que eles tanto entusiasma o leitor para prosseguir a leitura, quanto o afastam dela. Nesse sentido, apoiamo-nos em Gerard Genett (2009) quando, ao definir uma obra literária, considera que o texto nunca se apresenta nu. Ele é cercado e prolongado por um certo número de produções, responsáveis por garantir sua

presença no mundo: título do texto, nome do autor, editora, prefácio etc., a que chamou de paratexto.

Assim, para nós o paratexto é aquilo por meio do qual um texto se torna livro e se propõe como tal a seus leitores, e de maneira mais geral, ao público. Mais do que um limite ou uma fronteira estanque, trata-se aqui de um limiar, ou – expressão de Borges ao falar de um prefácio – de um “vestíbulo”, que oferece a cada um a possibilidade de entrar ou de retroceder. (GENETTE: 2009, p. 9-10)

A leitura das cinquenta e três (53) peças teatrais pela pesquisadora objetivou identificar os temas, as referências no meio teatral, as capas, a presença ou não de ilustrações, a estrutura do texto, a presença ou não de marcas da linguagem oral, enfim, as especificidades de cada obra. A partir da pré-análise, selecionamos cinco (5) peças para constituir assim o *corpus* restrito, objetivando uma análise mais efetiva, agora sob as lentes da Análise da Conversação. Dentre outros critérios de escolha – autor, tema, data da produção escrita – optamos pelo das referências das obras na área teatral - as mesmas que constam nas contracapas ou nas apresentações das obras e, na ausência delas no próprio livro, constantes em páginas de sites específicos, conforme resumos a seguir:

#### Resumo 1

AS MÃOS DE EURÍDICE – PEDRO BLOCH  
ILUSTRAÇÕES DE LÚCIA BRANDÃO

O texto foi escrito em 1949, e se tornou provavelmente a peça mais representada da dramaturgia brasileira: são dezenas de milhares de apresentações, aqui e em todo o mundo! (...) Rodolfo Mayer, primeiro ator a encarnar o personagem Gumercindo Tavares, representou-o mais de 5.000 vezes! (...)

Eduardo Brandão

#### Resumo 2

AUTO DA COMPADECIDA – ARIANO SUASSUNA  
ILUSTRAÇÕES DE ROMERO DE ANDRADE LIMA

Escrita em 1955, a peça foi encenada no Recife e premiada no Rio de Janeiro. Publicada pela AGIR, já na condição de marco na história do teatro brasileiro. Popular

nos quatro cantos do mundo, foi traduzida em dezenas de idiomas e conta com várias montagens também no exterior: Alemanha, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Israel, Polônia, Portugal, Suíça e República Checa. Tem ainda três versões cinematográficas, tendo a última estrondoso sucesso de público.

### Resumo 3

**JOÃO CABEÇA DE FEIJÃO – DARIO UZAM /  
ILUSTRAÇÕES DE TATIANA PAIVA**

João Cabeça de Feijão é inspirado na clássica história João e o pé de feijão, popularizada pelos Irmãos Grimm. O espetáculo, que traz elementos do Nordeste brasileiro, mistura a apresentação de bonecos e atores que interpretam o universo dos gigantes. A peça foi indicada a três prêmios Femsa Coca-Cola em 2008: Melhor texto e Melhor Adereço, e finalista na categoria Trilha Sonora.

### Resumo 4

**O RAPTO DAS CEBOLINHAS - MARIA CLARA MACHADO  
FOTOS DO ACERVO DE “O TABLADO”.**

O Rapto das Cebolinhas recebeu o primeiro prêmio do Teatro Infantil, no concurso anual de peças infantis da Prefeitura do Rio de Janeiro em 1953. A peça foi montada em todo o Brasil e ainda na Alemanha, Holanda e em toda a América Latina. Na Rússia foi montada durante cinco anos. A história teve versão para o alemão, russo, francês, idiche (língua falada por comunidades judaicas) e espanhol. A autora, Maria Clara Machado, é a fundadora do grande centro do teatro amador no Brasil, O Tablado, em atividade até hoje. A dramaturga ganhou os maiores prêmios brasileiros de literatura e de teatro, por sua contribuição às artes cênicas. Algumas de suas peças tiveram montagem no exterior.

<http://cbtij.org.br>

## Resumo 5

**O REINO ADORMECIDO – LEO CUNHA  
ILUSTRAÇÕES DE ANDRÉ NEVES**

Peça inspirada no conto A Bela Adormecida, em sua versão mais conhecida, a dos Irmãos Grimm. O autor de O Reino Adormecido, André Neves, já publicou mais de 40 livros, entre crônicas, poemas e prosas para crianças e jovens. Seus livros já receberam os principais prêmios da literatura infantil e juvenil do país, como o Nestlé, Jabuti, João de Barros, FNLIJ, Adolfo Aizen, entre outros. André Neves nasceu em Recife e seus desenhos já receberam prêmios importantes como o Luís Jardim da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, o Jabuti e o Açorianos, do rio Grande do Sul, lugar onde vive.

Em cada uma das cinco 5 (cinco) obras selecionadas, destacamos os fenômenos orais que consideramos ser relevantes para análise, conforme tabela a seguir:

**TABELA DE FENÔMENOS DA ORALIDADE EM DESTAQUE NAS PEÇAS TEATRAIS**

Peça Teatral	Marca relevante	Nível de ocorrência
As mãos de Eurídice	Perguntas retóricas	Sintático/semântico
Auto da Compadecida	Partículas expletivas ou de realce	Sintático/semântico
João Cabeça de Feijão	Variação linguística	Fonético/fonológico/lexical/semântico
O rapto das cebolinhas	Interrupções (aparte, à parte)	Sintático/semântico
O reino adormecido	Hesitações	Lexical/sintático

Fonte: A autora

O projeto de pesquisa foi aceito e autorizado pelo Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e consta da Plataforma Brasil. O contexto de aplicação da pesquisa foi a Escola Municipal Inês Soares de Lima, pertencente à RPA 6, e situada à Rua 14 de novembro, S/N, no bairro da Imbiribeira – Recife – PE. A escola funciona com os anos iniciais do Ensino Fundamental nas formas Regular e Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI Modulada e EJAI Módulos). A prática pedagógica e administrativa da referida escola é implementada essencialmente por professoras da própria rede de ensino, e apenas a secretária não possui licenciatura. É importante destacar que as profissionais que estão na docência dentro de sala de aula podem revezar-se tanto nos dois níveis de ensino, quanto nas turmas, ou por escolha própria, ou por determinação da equipe gestora, esta última seguindo orientação da coordenação pedagógica.

Do ponto de vista da formação acadêmica, todo o corpo docente da escola tem nível superior com graduações em Pedagogia e/ou diferentes Licenciaturas, certificações exigidas pela Prefeitura de Recife para a posse do cargo de professor. A maioria das professoras é pós-graduada em especializações diversas, sendo uma mestranda do Mestrado Profissional de Letras – Profletras – e duas mestradas.

Quanto à gestão, esta é formada por professoras ou que possuem outro vínculo empregatício como professoras regentes, e/ou a qualquer tempo podem voltar para a docência ativa de sala de aula. As que desenvolvem atividades técnico-administrativas – biblioteca e coordenação, profissionais bastante e diretamente envolvidas com o desenvolvimento da leitura dos estudantes, são das áreas de letras e de pedagogia. Deste quadro de profissionais da escola, participaram da pesquisa 15 professoras, dentre as quais 1 bibliotecária, 1 coordenadora, 3 gestoras e 1 professora readaptada que substituiu 1 bibliotecária que saiu para gozar licença prêmio. De forma que, diante de tal configuração, esta pesquisa tomou a direção da multidisciplinaridade, tanto em virtude do quadro de profissionais, sujeitos da intervenção aplicada, quanto pela diversidade temática do texto teatral que versa sobre questões das diferentes áreas do conhecimento, ou mesmo sobre questões existenciais.

Definidos o *corpus* restrito, o *locus* e os sujeitos da pesquisa, e com base nos apanhados do *corpus* ampliado e do restrito, elaboramos uma oficina pedagógica cuja finalidade foi a de intervir na formação do quadro docente da escola, apresentando-lhes como abordar o texto teatral, focando os aspectos da oralidade nele presentes. Entendemos que a maioria das docentes sente dificuldade de lidar, em sala de aula, com um texto dessa natureza, por não conhecer suas particularidades linguísticas, nem as da representação cênica. Por motivos como esses, fez-se importante a pesquisa-ação, uma linha metodológica investigativa atualmente aplicada em diversos campos de atuação, entre os quais, o campo educativo.

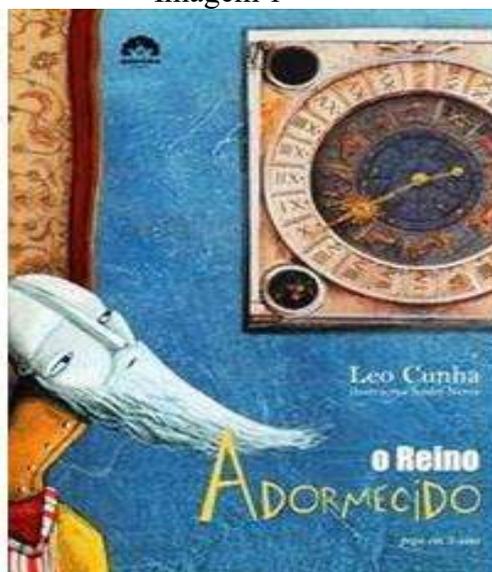
A partir do entendimento acima, este trabalho de investigação partiu de um diagnóstico que se encontra no Anexo C, feito em forma de questionário, assim como orienta a pesquisa-ação, aplicado junto às professoras, para subsidiar a pesquisadora nas análises das atividades propostas às docentes e para sondar o grau de familiaridade das docentes com o texto teatral. Não somente a aproximação com ele em sala de aula, mas também na escola, na rede mundial de computadores, nos próprios teatros das cidades, e/ou outros espaços onde a representação

cênica se faz presente. Mais ainda: se os professores costumavam levar para estudo, em aula de português, peças teatrais. E, se positivamente, com quais regularidade e destinação, ou se apenas se limitavam aos textos ou excertos de textos teatrais constantes de livros didáticos, adaptações de contos, peças autorais ou vídeos veiculados em mídias sociais.

Para saber também como o ensino da oralidade costuma ser feito nas aulas de português, entregamos a cada professora cópia xerocada de uma peça teatral, retirada do *corpus* restrito, para que fosse lida individualmente pelas professoras. Os critérios de escolha da peça “O reino adormecido”, de autoria de Leo Cunha, foram os seguintes: o fato de ela ser uma publicação recente (data de 2011); as referências do autor que, além de autor de peças teatrais, crônicas e poemas para crianças e jovens, é jornalista, professor universitário, doutor em cinema e um profissional muito premiado. Portanto, uma pessoa que se presume ter habilidades com a palavra nas suas formas manifestas; por último, a possibilidade da representação cênica da peça, para um público de alunos bastante interativo nas apresentações teatrais em eventos escolares.

### PEÇA TEATRAL ESCOLHIDA PARA A SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DIDÁTICAS E RETEXTUALIZAÇÃO

Imagem 1



Assista também o resumo e uma apresentação escolar da peça em:

<https://www.youtube.com/watch?v=seaHhvPizRY>

Propusemos, então, que cada uma das professoras, considerando a peça lida como unidade textual de estudo, sugerisse uma sequência de cinco (5) atividades didáticas que contemplassem os quatro eixos de ensino de língua portuguesa, nos moldes como somos

orientados pelos documentos oficiais. A escolha por um número ímpar de atividades deveu-se ao fato de ele permitir mais claramente qual eixo de ensino cada uma delas, professoras, priorizaria, razão de não termos focado apenas o eixo da oralidade. Esta sequência de atividades foi realizada em dois momentos: o primeiro foi feito um dia antes da oficina propriamente dita, por uma questão de disponibilidade de tempo das professoras e de logística da escola. O segundo momento foi feito apenas na semana posterior à oficina, pelo fato de termos extrapolado o tempo nos jogos e nos slides. Da mesma forma, a retextualização da peça feita pelo conjunto de professoras foi feita depois da oficina, como estava previsto. A encenação, entretanto, não foi possível ser realizada, em virtude do acúmulo de tarefas das docentes no final do ano letivo de 2018 e os estudantes terem saído de férias.

#### 4.1 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA - PROFESSOR-DIRETOR DE TEATRO

A prática da pesquisa-ação é de fundamental importância, porque expressa a vontade de as partes envolvidas, ou parcialmente envolvidas num problema, tentarem resolver, ou pelo menos diminuir, as dificuldades que na escola se instalam. E mais, muitas vezes as mazelas ali se enraízam, corporificam-se e terminam contribuindo assim para os entraves da educação, esta que, enquanto patrimônio de um povo, deveria ser da responsabilidade de todos.

A pesquisa-ação não é uma mera técnica de pesquisa e de consultoria, sua escolha requer que se opte por uma transformação em que os atores pudessem participar efetivamente, não por constrangimento ou interesse imediato, mas por vontade de construir soluções de alcance maior. (THIOLLENT, 2009)<sup>4</sup>

Os resultados ínfimos da educação brasileira, no tocante à aprendizagem, advêm muito claramente da ineficiência da leitura e da escrita, mas muito da falta de “presença” dos aprendizes na engrenagem das aulas. Não somente nesses aspectos, mas na falta de atenção àquilo que ouvem, ou que nem fazem questão de ouvir. Em outras palavras: na ausência da presença discente durante o trabalho árduo da sala de aula. Por tais motivos, e comungando dos fundamentos da pesquisa-ação, no sentido de querer atuar conjuntamente para a transformação, estamos elaboramos esta oficina. O seu propósito é o de intervir no ensino sobre a oralidade, tomando como objeto de ensino o texto teatral e, usando como estratégia, os jogos teatrais. Optamos pela referida estratégia, apostando que o caráter lúdico que lhe é peculiar pode ser uma forma de atrair os alunos para a aula e assim contribuir para minimizar o desinteresse de

---

<sup>4</sup> Citação retirada do prefácio da 2ª edição.

muitos estudantes pelas aulas de língua portuguesa. Trata-se, os jogos teatrais, de uma técnica que, juntamente a técnicas de improvisação, a autora e diretora de teatro norte-americana Viola Spolin (1906-1994) criou para ensinar teatro. Os jogos teatrais, por serem exercícios de sensibilização corporal, sensorial e cênica, são usados como forma de atrair e estimular grupos de não atores a representar. Têm eles, como principal objetivo, distanciar-se dos paradigmas de representação já prontos para, auxiliados pela improvisação, os participantes partirem para representações mais livres, de forma que consigam resolver os problemas apresentados numa trama.

Considerando que a formação de professores para um ensino que necessite usar o texto teatral, e obviamente sua linguagem, ainda é ineficiente na escola, elegemos a proposta em pauta, pela ampla possibilidade que nela encontramos de fazer uma articulação entre ensino de língua escrita e ensino de língua falada.

Soletre sensorialmente! Veja as letras! Veja as palavras com a boca! (...) O espaço à sua volta está em câmeeeeera leeeeeeenta! Você está sentado em câmara lenta! Falar lentamente não é falar em câmara lenta! (...) Cante suas palavras! Intensifique o canto! Cante com o corpo todo! (SPOLIN, 2017, p. 44-45)

Em “O jogo teatral no livro do diretor”, Spolin (2017, p. 18-19), afirma que os jogos teatrais são técnicas que o diretor utiliza nos ensaios com o propósito de que alguma coisa aconteça no palco. Com esse propósito, ela organiza o livro em sete capítulos, sugerindo o passo a passo para a montagem de uma peça, a partir de jogos teatrais. No primeiro capítulo, a autora aponta alguns aspectos do trabalho teatral feito a partir dos jogos teatrais. Fazendo uma analogia diretor/professor, encontramos também aqui posturas comuns às duas profissões e à prática de cada uma delas.

Spolin (2017, p. 17) defende a ideia de que atuar requer presença, assim como a que acontece com os esportistas em um jogo. Os atores devem se transformar em jogadores que se aproximam para, em conjunto, vencer limitações, medos, tensões, competitividade, preconceitos e atitudes preconcebidas. A dramaturga também compara cada jogo teatral a uma varinha de condão que “desperta o intuitivo, produzindo uma transformação não apenas no ator/jogador como também no diretor/instrutor”. Por esse motivo, “na qualidade de diretor, a sua concentração está no texto e naquilo que deve usar para dar vida a ele”. Recomenda, então, o uso dos jogos teatrais para muitas finalidades, dentre as quais o contexto educacional.

Nas oficinas de jogos teatrais “através do envolvimento do grupo, os atores/jogadores irão desenvolver liberdade pessoal dentro de regras estabelecidas, habilidades pessoais necessárias para jogar o jogo e irão internalizar essas habilidades e esta liberdade ou espontaneidade. Os jogos são baseados em problemas a serem solucionados. O problema a ser resolvido é o objeto do jogo que proporciona o Foco. (SPOLIN, 2017, p. 11-12)

Podemos visualizar no discurso acima que os principais fundamentos para uma prática pedagógica significativa são requeridos no trabalho com jogos. Essa estratégia poderá ser levada para a sala de aula de língua portuguesa, ou de outras disciplinas, quando se considera realizar um trabalho na perspectiva multidisciplinar. Primeiro, porque parte de uma situação-problema, e a sala de aula é bastante fértil neste âmbito. Pensamos que os problemas que surgem numa sala de aula não pertencem somente aos alunos, ou somente aos professores. Ambos estão inseridos na situação a ser resolvida. Nesta questão, Spolin (2017, p. 19) orienta que “A direção não vem de fora, mas das necessidades dos jogadores e das necessidades teatrais do momento”.

Necessário se faz, por conseguinte, que o professor na qualidade de diretor ajude os atores/alunos “a encontrar e manter o foco, o qual coloca o jogo em movimento, e todos se tornam parceiros de jogo na medida em que prestam atenção aos mesmos problemas a partir de diferentes pontos de vista” (SPOLIN 2017, p. 22). Também os jogos exigem envolvimento. E envolvimento significa presença. Enquanto professores, também estamos cotidianamente lidando com ausências diversas: físicas, de compromisso, de entrega, de objetivos, só para citar alguns. Por fim, liberdade para manifestar habilidades que, muitas vezes, advêm de quem menos esperamos ou acreditamos ser capaz e nos leva a lembrar que cada um de nossos alunos é, sozinho, um ser múltiplo.

#### **4.1.1 A Oficina Pedagógica**

##### **OBJETIVO GERAL**

Apresentar às professoras uma abordagem do texto teatral com ênfase nos fenômenos da oralidade, utilizando, como estratégia, os jogos teatrais.

##### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Avaliar a familiaridade ou não das professoras com o texto teatral nas suas especificidades.
- Apresentar a articulação existente entre a fala e outros sistemas de signos que se complementam na encenação (luz, som, gestos).

- Identificar que modalidade da língua é priorizada nas atividades feitas com o texto teatral nas aulas de língua portuguesa.
- Apresentar características gerais das línguas e as específicas da língua portuguesa.
- Defender o estudo das relações entre fala e escrita, aspecto da língua ainda pouco estimulado nas aulas de Português.
- Estimular a prática da retextualização de um gênero que apresenta amplas possibilidades para essa operação.

## **METODOLOGIA**

**1º ato. Tempo total estimado: 2 h.**

**Cena 1: Tempo estimado: 30 min.**

- Aplicação de questionário relativo ao conhecimento das professoras sobre questões das linguagens oral e escrita.

**Cena 2: Tempo total estimado: 1:30 h.**

- Entregar a cada uma das 15 professoras cópia de 1 pequena peça teatral, escolhida entre as 53 peças teatrais utilizadas para o primeiro *corpus* da dissertação.
- Solicitar de cada professora que, depois de ler a peça em seu poder, elabore uma sequência de atividades que possam ser realizadas por elas numa aula de língua portuguesa.
- Recolher as atividades das professoras para uma posterior análise.

**PROPOSTA DE ATIVIDADE DA PESQUISA-AÇÃO**

**“A REPRESENTAÇÃO DA ORALIDADE NO TEXTO TEATRAL: ENTRE A  
ESCRITA E A ENCENAÇÃO”**

Depois de ler a peça teatral em anexo, “ O REINO ADORMECIDO”, da autoria de Leo Cunha, com ilustrações de André Neves, elabore uma sequência de atividades de língua portuguesa que contemplem os seguintes eixos de ensino de língua: leitura, escrita, gramática e oralidade.

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

ATIVIDADE 1:	
ATIVIDADE 2:	
ATIVIDADE 3:	
ATIVIDADE 4	
ATIVIDADE 5	

Fonte: A autora

**2º ato. Tempo total estimado: 4 horas.**

**Cena 1. Tempo estimado: 1:30 h.**

Realizar jogos teatrais que contemplem aspectos da oralidade presentes na peça teatral que fora escolhida para a leitura e a elaboração das atividades.

**JOGO 1: QUEM É VOCÊ?**

Objetivos:

- ✓ Motivar os jogadores a participar dos jogos
- ✓ Fazer a apresentação pessoal.
- ✓ Fazer a apresentação de peças teatrais constantes do acervo das bibliotecas escolares.
- ✓ Estimular a memorização pela associação de elementos visuais.

Número de participantes: 16 (incluindo a oficinaira).

Tempo previsto: 15 min.

Material: Máscaras e adesivos.

Música: Noite dos mascarados (Compositor: Chico Buarque de Holanda).

Descrição: Ao som da música “Noite dos mascarados”, os jogadores se organizam em círculo e se apresentam com seu nome verdadeiro. Depois de se apresentar, dirigem-se a um painel onde estão afixados *kits* contendo cada um deles uma máscara com o rosto de um autor de uma peça teatral e um adesivo com a respectiva capa da obra. Cada jogador cola o adesivo no peito e coloca a máscara. A oficinaira, então, começa dizendo o nome do autor e faz uma pose para ser fotografada. Exemplo: Meu nome é Chico Buarque. O participante da direita continua a brincadeira, repetindo o nome do colega que se apresentou e fazendo a apresentação de sua máscara. Exemplo: Chico Buarque, José Carlos Aragão. O terceiro diz: Chico Buarque, José Carlos Aragão e Walcyr Carrasco, por exemplo. E assim sucessivamente. Sempre que um esquecer o nome de um autor, a apresentação recomeça a partir da oficinaira. Quando todos se apresentarem, a oficinaira pede para trocarem de máscara. E a brincadeira recomeça. A ideia é que o participante memorize o nome da peça, associando-a ao nome do autor e ao próprio colega. Quando todos se apresentarem corretamente, recomeça a música e todos dançam como se estivessem num baile de carnaval.

## **JOGO 2: NO FACEBOOK**

(Adaptado da brincadeira pertencente à cultura piauiense Bonito e Feio e da brincadeira da Estátua conhecida nacionalmente)

Objetivos:

- ✓ Mostrar que gestos e expressões faciais e corporais são linguagens que se incorporam à fala, complementando-a.
- ✓ Desconstruir a fronteira estabelecida pela gramática normativa entre adjetivo, verbo e advérbio numa situação de uso da língua.
- ✓ Apresentar as didascálias ou indicações cênicas enquanto parte estrutural do texto teatral.

Número de participantes: 15

Tempo previsto: 10 min.

Material: fantasias diversas e aparelho de som.

Música: Ela é top (*Mc Bola*).

Descrição: Os participantes montam uma fantasia de um personagem qualquer, retirando as peças do “baú das artes” (armário de fantasias da escola Inês Soares de Lima). Depois de fantasiados, espalham-se pela sala e vão obedecer aos comandos da oficinaira. Esta última vai ordenando que os brincantes façam poses correspondentes a didascálias constantes de uma lista delas, retiradas de peças teatrais (nesta oficina, das peças em análise para a dissertação). Ao som da música, o comando é dado e os participantes vão desfilando e, a cada comando, param para fazer uma pose que corresponda à indicação cênica. Quem comanda o jogo pode ficar trocando repetidamente duas ou três cenas para confundir os jogadores. Quem errar, sai da brincadeira. Aquele que sobrar, terá direito de ser fotografado nas diversas cenas comandadas pela oficinaira.

Obs: Para esta oficina, as poses constituirão um *book*, para registro. É o prêmio.



### JOGO 3: LISTA DE DIDASCÁLIAS DO JOGO FACEBOOK

ALEGRE	ENCANTADA
AJOELHANDO-SE	ESFREGANDO AS MÃOS
AMEDRONTANDO	ESPANTADA
AMIGÁVEL	ESTRANHA
APAIXONADA	EXIBINDO-SE
ASSUSTADA	FELIZ
BRAVA	FURIOSA
BRINCALHONA	HISTÉRICA
CHOROSA	IRÔNICA
COM DESPREZO	LEVANDO UM SUSTO
CONCILIADORA	PARA A PLATEIA
CURIOSA	SEM DAR IMPORTÂNCIA
DESANIMADA	TAMBÉM ANDANDO NERVOSO
DESAPONTADA	TODOS CONGELAM
EMOCIONADA	ZANGADA

### JOGO 4: COM A PATA NA CEBOLA

(Expressão usada na peça *O Rapto das cebolinhas*, de Maria Clara Machado. Jogo baseado no tradicional Polícia e Ladrão)

Objetivos:

- ✓ Compreender o significado de turnos de fala e o respeito ao turno.
- ✓ Perceber a importância da luz para a mobilidade da cena teatral

Número de participantes: 16, incluindo aicineira.

Tempo previsto: 15 min.

Material: lanternas, apitos (s) e aparelho de som.

Música: The Pink Panther Theme Song (Original Version)

<https://www.youtube.com/watch?v=9OPc7MRm4Y8>

Descrição: O grupo deve ser dividido em dois outros: o dos detetives e o dos ladrões. Ao primeiro apito da icineira, o grupo de ladrões sai para se esconder. Ao segundo apito, o grupo de detetives sai com as lanternas acesas na mão à procura dos ladrões. Toda vez que um detetive descobrir um ladrão, grita alto o nome dele, seguido da expressão *com a pata na cebola*. Exemplo: **NATHÁLIA COM A PATA NA CEBOLA!** Cada ladrão pego por um detetive, dirige-se para um lugar previamente

combinado para ser a cadeia. Se todos do grupo forem pegos, inverte-se a função de cada grupo. Do contrário, o jogo continua. Mas atenção! Só tem o direito de falar, quem estiver na condição de detetive.

## **JOGO 5: BOCA DE FORNO**

Adaptação do excerto tirado da peça teatral “Hoje tem espetáculo: No país dos prequetés. Autora: Ana Maria Machado.

Objetivos:

- ✓ Reconhecer o par dialógico pergunta-resposta como unidade central da organização conversacional.
- ✓ Apresentar o diálogo como parte estrutural e principal do texto teatral.
- ✓ Reconhecer fenômenos próprios da oralidade ou de outra linguagem que têm relevância na representação cênica.

Número de participantes: 15

Tempo previsto: 15 min.

Material: apito

Música: Boca de Forno – Luiz Gonzaga

SERTÃO 70 (1982) RCA

Descrição: O grupo se aglomera na frente da oficinaira. Em seguida, ela apita, indicando que o jogo vai começar. Inicia, então, a brincadeira:

Juca: Bento-que-bento-é-o-frade!

Todos: Frade!

Juca: Na boca do forno!

Todos: Forno!

Juca: Cozinhando um bolo!

Todos: Bolo

Juca: Fareis tudo o que seu mestre mandar?

Todos: Faremos todos!

Juca: quem não fizer?

Todos: Levará um bolo ...

Juca: Então ... cada um

- ✓ Imita três vezes um galo batendo asas e cantando (gestos e alongamento vocálico).
- ✓ Reproduz, por três vezes, o apito de um trem muito próximo (alongamento).
- ✓ Agacha e cochicha bem baixinho com um colega. (relevo negativo)
- ✓ Faz de conta que está vendendo macaxeira. (Espera-se que o jogador grite: Olha a macaxeeeeira! – relevo positivo e alongamento).
- ✓ Faz que está pulando cordinha, soletrando bem alto as palavras: brasileirinho, ligeirinho, pequenininho. (silabação)
- ✓ Imita um macaco comendo banana sem fazer barulho (gestos).
- ✓ Fica de frente para um colega, olhando no olho dele, sem rir e sem falar. (silêncio)

E outros comandos.

**Cena 2. Tempo estimado: 30 min.**

Apresentar em *powerpoint* uma síntese da Análise da Conversação, enfatizando:

- os estudos da Análise da Conversação no Brasil.
- as características gerais da língua escrita e da língua falada.
- o *continuum* fala-escrita.
- as marcas da oralidade no texto escrito.
- a importância da retextualização.

**Cena 3. Tempo estimado: 20 min.**

- Lanche.

**Cena 4. Tempo estimado: 1:30 h.**

- Solicitar que as professoras reelaborem a sequência de atividades feitas inicialmente, considerando os aspectos da oralidade nos campos lexical, sintático e semântico da peça teatral.

**Cena 5: Tempo estimado: 10 min.**

- Avaliação oral da oficina.

**Terceiro ato: Tempo total estimado: 2 h.**

### **Cena 1.**

- Retextualização conjunta de um ato da peça teatral feita pelas professoras, a ser entregue em data combinada com a professora oficinaira.

### **Cena 2. (opcional)**

- Apresentação e gravação, no pátio, da peça teatral estudada pelas professoras, em horário previamente combinado com a coordenação pedagógica e a gestão da Escola Municipal Inês Soares de Lima.



## **JOGO 6: THE VOICE**

Objetivos:

- ✓ Reconhecer, no texto, o lugar onde há a necessidade de pausas (curtas, médias e longas) e suas imbricações na entonação, na cadência e na velocidade da voz.
- ✓ Perceber os recursos vocais envolvidos na linguagem falada, exigidos na representação cênica, como expressão manifesta do conteúdo subtextual.

- ✓ Compreender a importância da “presença” na encenação, propiciada através do jogo teatral.
- ✓ Suscitar a manifestação teatral espontânea dos participantes.

Número de participantes: 15

Tempo previsto: 15 min.

Material: texto xerocado.

Música: Vermelho ... 27 – Instrumental

[www.youtube.com/watch?v=uCzQhqwQydk](http://www.youtube.com/watch?v=uCzQhqwQydk)

Descrição: Os participantes dividem-se em três grupos e se posicionam em pontos distantes da sala. Todos começam a ler o texto em tom baixo e, à medida que forem repetindo, vão modulando as vozes e pontuando o texto, conforme forem apreendendo os sentidos advindos do subtexto. Não há a obrigação de começar a ler o texto pelo seu início, ou seja, não é exigida dele uma leitura linear, mas, sim, a obrigação da “presença”, ou seja, da necessidade de o jogador entregar-se para a essência do texto.

NOTA 1. O termo “presença” refere-se a um dos aspectos do fazer teatral e do sistema de jogos teatrais, segundo o entendimento de Spolin, *apud* FARIA (2011, p. 82).

Nota 2. O termo “subtexto” está sendo tomado de Constantin Stanislavski (2014) em *A construção da personagem*.

Cena do monólogo “As mãos de Eurídice”, de autoria de Pedro Bloch, excerto copiado intencionalmente sem pontuação para a realização desta atividade:

Eurídice eu preciso de você Eurídice minha vida está em suas mãos essas mãos tão puras  
 Eurídice Deus gosta das mãos puras que das mãos cheias onde está a linha da vida  
 Eurídice como é linda a sua mão eu preciso de você Eurídice eu preciso de uma dessas  
 joias que cobrem as suas mãos o menor de seus anéis me salvará a vida dei a você tudo  
 o que eu tinha toda a minha fortuna tudo Eurídice por você deixei tudo renunciei a tudo  
 não quero nada de mais só quero o menor de seus anéis o menor de seus brincos o menor  
 de seus colares me salvará ouça Eurídice toda a minha fortuna está em suas mãos mãos  
 suaves ternas acariciantes mãos que eu cobri de anéis e de pulseiras mãos pedindo preces  
 ternura e amor você se lembra Eurídice o poema das mãos em tudo eu só via as suas  
 mãos na carícia e na roleta por favor Eurídice eu quero o menor de seus anéis o menor

## **JOGO 7: LUZ, CÂMERA, AÇÃO...**

Objetivos:

- ✓ Perceber elementos linguísticos verbais e não verbais responsáveis pela descontinuidade da fala, sejam hesitações, sejam interrupções.

- ✓ Desenvolver a prática da paráfrase oral e a competência linguística para narrar.
- ✓ Reconhecer que hesitações e interrupções contribuem para a verossimilhança do texto teatral.

Número de participantes: 16 (com aicineira)

Tempo previsto: 15 min.

Material: cartaz com os dizeres: Luz, câmara e ação.

Música: História de uma gata – Chico Buarque

Descrição: Distribui-se uma pequena história para o grupo ler. Pergunta-se quem quer contar a história para o grupo. Quem respondeu primeiro é convidado a sair da sala. Os outros participantes ficam em círculo e quem comanda o jogo combina com o grupo o que a pessoa não pode dizer ou fazer, enquanto estiver contando a história. Quando quem monitora o jogo disser bem alto: **Luz, Câmera, Ação!**, o narrador vem para o centro do círculo contar a história com as próprias palavras. Toda vez que ele fizer o que foi combinado no grupo, terá a cena interrompida pela expressão **CORTA!** Ele sai de cena e diz o nome da pessoa que vai substituí-lo.

### O GATO VAIDOSO

Moravam na mesma casa dois bichanos, iguais no pelo (sic), mas desiguais na sorte. Um, mimado pela dona, dormia em almofadões. Outro no borralho. Um passava a leite e comia no colo pela mão da senhora. O outro, por feliz se dava com espinhas de peixe colhidas no lixo.

Certa vez, cruzaram-se no telhado e o bichano de luxo arrepiou-se todo, dizendo: - Passa de largo, vagabundo! Não vês que és pobre e eu, rico? Que és gato de cozinha e eu, de salão? Respeita-me, pois, e passa de largo...

- Alto lá, senhor orgulhoso! Lembra-te que somos irmãos, criados no mesmo ninho.

- Sou nobre! Sou mais que tu!

- Em quê? Não mias como eu?

- Mio.

- Não caças ratos como eu?

- Caço.

- Não come ratos como eu?

- Como

- Logo, não passas dum simples gato igual a mim. Abaixa, pois, a crista desse orgulho idiota e lembra-te que mais nobreza do que eu não tens. O que tens é apenas um bocado mais de sorte...

Quantos homens não transformam em nobreza o que não passa de um bocado mais de sorte na vida!

Monteiro Lobato. Fábulas, São Paulo: Brasiliense, 1971. P.112.

### MARCAS DA ORALIDADE USADAS NA ATIVIDADE

Pausas longas com entonação
Expressões hesitativas: éh, ah, ahn, mn
Itens funcionais: pra ...pra.; de ...de; um ... um;
Itens lexicais: há há; dá dá;
Cortes lexicais: ca//casa
Repetição: ...então eu // então ...
Correção: ela não comunica cultura ela <b>comunica</b> // a <b>podia comunicar</b>
Outros casos...

Fonte: A autora

Descrita a metodologia deste trabalho investigativo, passaremos, na próxima seção, para a análise dos *corpora* constituídos, que se darão em dois momentos: no primeiro, analisaremos as 5 (cinco) peças teatrais, nas quais procuramos identificar as marcas da oralidade mais sugestivas para a construção dos sentidos e seus efeitos no texto, bem como para a representação cênica. No segundo momento, analisaremos as sequências de atividades didáticas elaboradas pelas professoras durante a intervenção pedagógica, bem como faremos a discussão dos resultados.

## 5 ANÁLISE DA ORALIDADE NAS PEÇAS TEATRAIS, DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção está organizada em duas partes. Na primeira, analisaremos as atividades de processamento *online* do texto falado (hesitação e interrupção) que consideramos mais relevantes nas 5 (cinco) peças selecionadas. Na segunda parte, analisaremos as sequências de atividades propostas às docentes, relativamente à peça O Reino Adormecido. A análise dos processos de descontinuidade da fala foi feita antes da elaboração e implementação da oficina e foram esses fenômenos da oralidade ressaltados em cada uma das peças que constituíram o objetivo de cada um dos jogos. Foi, portanto, uma forma de familiarizar as participantes da oficina com a terminologia da Análise da Conversação, na prática, para depois ser reconhecida quando da apresentação da síntese teórica em *power point* e aplicada ou requerida nas atividades propostas. No final de cada uma das partes faremos a discussão dos resultados.

### PEÇA 1: PAUSA, REPETIÇÃO E RELEVO EM “AS MÃOS DE EURÍDICE”.

#### RESUMO:

Este monólogo em dois atos conta a história de Gumercindo, um pai de família que abandona a esposa, Dulce, para viver com outra – Eurídice – mulher por quem se apaixonou, mas que é viciada em jogos. Entediado da rotina de casa, onde vivia irritado com os sogros que falavam demais, a esposa que tinha desenvolvido o gosto pelas artes, fugira com a amante para a Argentina. Lá, vivera com a linda Eurídice, de quem muito se orgulhava pela beleza, pela elegância e, principalmente, pelas mãos macias que ele cobria de joias. No intuito de agradar à Eurídice, Gumercindo jogava continuamente, até que foi vencido pela roleta, perdendo toda sua fortuna. Implora então à amante que venda as joias dadas por ele, mas ela se recusa a fazê-lo e acaba o relacionamento. Totalmente falido, volta para casa, no afã de encontrar a família. A chave da casa era a mesma, móveis, fotografias, documentos, tudo enfim. Entretanto não há ninguém dentro de casa. Explorando os ambientes internos, descobre, então, que o filho Ricardinho havia morrido e a filha, Lolinha, casado e, sem saber o paradeiro de Dulce, entra em total desespero. Começa, então, a reconstituir os fatos, e, para se eximir de responsabilidades, culpa a esposa pelos seus desatinos, chegando até mesmo a sugerir que ela o tivesse traído. No meio das alucinações, diz ter matado Eurídice, o que na verdade não havia acontecido. Começa a repetir um poema, o poema das mãos, que costumava dizer para enaltecer

as mãos da amante e, agora, passa a fazê-lo para Dulce, forma encontrada para pedir perdão à esposa.

#### ANÁLISE:

O primeiro ato do texto escrito é iniciado por uma didascália (indicação cênica) constituída de 7 (sete) parágrafos, o que consideramos bastante extenso em relação às outras que se sucedem. A rubrica em análise tem como objetivo orientar o ator a como entrar e se posicionar no palco, que figurino usar, além de determinar-lhe as expressões faciais para iniciar a cena. Para cumprir, então, essa funcionalidade, alterna-se, a didascália, entre excertos narrativos, descritivos e injuntivos. Às vezes são absolutos, às vezes aparecem imbricados, mas terminam definindo como injuntivo o tipo textual dessa indicação cênica, como o próprio nome diz e como o teatro o considera: texto secundário. Vejamos:

GUMERCINDO vem entrando por uma porta lateral à direita da plateia (sic). Se esta porta não existir, ele pode vir pela mesma por onde entrou o público.

Vem com uma expressão de alucinado. Traz estampado no rosto o medo, a angústia, o desespero. Sua roupa gasta, seu cabelo em desalinho, sua barba por fazer, seu andar e – sobretudo – o seu olhar falam da tragédia e derrota.

GUMERCINDO atravessa a platéia (sic) em direção ao palco. Olha os espectadores, entre assustado e ameaçador; cumprimenta um e outro e pára (sic) diante da escadinha que liga a platéia (sic) ao palco.

Olha para o palco, muito triste, como quem estivesse vendo a parede anterior de uma casa. Olha para os dois lados da “rua”. Sobe os degraus e dirige-se para a porta. Toca a campainha, após uma ligeira indecisão. Torna a tocar. Ninguém atende. Procura algo nos bolsos. Não encontra. Aparentemente resignado, senta-se numa das banquetas de mármore.

Começa a assobiar, calmamente, um noturno, de Chopin, observando a platéia (sic), analisando os espectadores.

Um foco de luz acompanha GUMERCINDO, do começo ao fim da peça, como se aquela luminosidade fizesse parte de seu ser. Quando está na platéia (sic) ou no palco, ele “carrega” aquela luz consigo. Esta luz independe da iluminação que se queira dar ao cenário.

GUMERCINDO, dizíamos, estava assobiando um noturno, de Chopin, e analisando a platéia (sic) com uma expressão indefinível (BLOCH, Pedro: 2003, p. 11-12).

Pelo visto, salvas as ocorrências de acentuação incorreta (plateia e pára), a ortografia do texto não apresenta outras inadequações, quando consideramos as normas vigentes da gramática normativa. Quanto às questões de sintaxe (regência, concordância e colocação pronominal), na didascália acima, predomina um nível de formalidade bastante aproximado aos textos prototípicos escritos em linguagem culta. Afasta-se das normas gramaticais o nome da personagem grafado com todas as letras maiúsculas, ou seja, em caixa alta. Nas peças teatrais, essa forma gráfica marca as ênfases e as rubricas indicativas dos locutores do diálogo

como na forma a seguir: “GUMERCINDO – Chopin!...” (BLOCH, Pedro: 2003, p. 11), aliás, a primeira das duas únicas indicações do locutor da peça em estudo. A outra ocorre somente no segundo ato, também após a indicação cênica inicial, como veremos adiante:

GUMERCINDO está “dentro” de casa. Está na sala e o público o vê porque falta a fachada daquela parte da casa. Passou muito pouco tempo. Minutos ou horas. Ao abrir-se o pano, GUMERCINDO está gritando, dirigindo-se a pessoas que, hipoteticamente, estão no “hall”, onde a presença da fachada impede que sejam vistas GUMERCINDO – Isto não fica assim! (BLOCH, Pedro: 2003, p. 45).

Na escrita das peças teatrais, o nome das personagens pode aparecer acima da linha da fala reproduzida, ou no início de cada uma das linhas dos diálogos, seguido de ponto (.), dois pontos (:), travessão (-) ou simplesmente por um espaço intervocabular, semelhante ao recuo dado aos parágrafos, marcando esteticamente o início da fala de cada personagem. Nenhuma dessas marcas, entretanto, aparece no início do texto em análise, pelo contrário, a palavra está funcionando como sujeito das orações (L. 1, 8, 24), e como objeto direto (L. 19), não havendo, também, neste momento da narrativa, razões para ênfase. Em todas as outras rubricas, fica omitido o nome da personagem, justificado pelo tipo de texto dramático – monólogo. O restante das didascálias que aparecem no desenvolvimento da peça são indicações cênicas relativas à prosódia, ao ritmo, às expressões corporais e faciais, enfim, às ações propriamente ditas, escritas no mesmo nível de linguagem, como nos cinco exemplos abaixo, considerados, aqui, de média extensão, relativamente ao primeiro:

(“Desce à platéia (sic) e entrega o papel a um espectador. Fica falando da platéia (sic), enquanto volta, lentamente, à escada”) (BLOCH: 2003, p. 18).

(“Começa a contemplar papéis (sic) que retira da gaveta que está a seus pés. À proporção que os vai tirando (sic) deixa-os no chão”) (p. 50).

(“Contempla a fotografia e começa a rir sem parar, um riso nervoso, infundável. A incredulidade se estampa em seu rosto”) (p.55).

(“Neste momento, diante da porta de sua casa, ele parece vislumbrar Eurídice. Dirige-se a ela suplicante”) (p.71).

(“Neste momento (sic) ele se ergue e, enquanto diz as primeiras palavras seguintes, as últimas jóias (sic) escapam de suas mãos. Uma luz azulada vai-se infiltrando para substituir a luz clara do ambiente”) (p.75).

Pelo exposto, não temos como definir se o uso de caixa alta se deu por uma falha de digitação, porque não vimos exemplares de outras editoras. Presumimos, então, ser uma rubrica deslocada de seus espaços habituais, acima ou ao lado da fala da(s) personagem(ns). Arriscamos a atribuir-lhe tal função, quando nos apoiamos na concepção “autonomista” da pontuação.

Esta considera a letra maiúscula um topograma “ligado”, ou seja, aquele que, semelhante aos espaços em branco intervocabulares, a alínea, o itálico, modifica um alfagrama ou grafema alfabético. (CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D., 2008, p. 389-392). Neste caso em particular, portanto, consideramos estar eliminando o recuo delimitador de parágrafo, para não fugir da composição textual. Qualquer que tenha sido a intenção do autor, ainda assim, as marcas da oralidade são esvaziadas neste elemento composicional do texto teatral em foco, fato que pode ser justificado em função de seu propósito comunicativo.

A fala inicial de Gumercindo é marcada por pequenas pausas grafadas com reticências que, na maioria das vezes, não configuram hesitações, mas imprimem um ritmo lento ao fluxo narrativo, próprio dos momentos de reflexão e angústia. É a passagem textual em que a personagem está situando o leitor/espectador quanto ao tempo dos acontecimentos e fazendo a apresentação das personagens da narrativa a que se propõe contar:

GUMERCINDO – Chopin!...  
 Parece que foi ontem! Foi há sete anos!  
 Eu estava aqui, Dulce, Lolinha, Ricardinho, D. Gervásia, o Dr. Hermengardo,  
**Eurídice... Não. Eurídice, não.** Frederico.  
 O Grêmio Feminino... As reuniões... As valsas de Chopin... As múmias... As **botas... botas... botas.** (p. 12).

Notemos que, enquanto está contextualizando o enredo, Gumercindo faz apenas uma pausa hesitativa, para retirar o nome de Eurídice do grupo de pessoas pertencentes à sua constelação familiar. Isso acontece quando ele percebe que havia cometido um ato falho, um ato inconsciente, mas revelador da representação muito forte e muito íntima da amante em sua vida. Para então corrigi-lo, repete dois sintagmas suboracionais, com o fim de reiteirar o que havia negado. “As Rs de sintagmas suboracionais são aquelas que reproduzem constituintes oracionais dos mais diversos tipos” (MARCUSCHI, 2015, p. 215), neste caso, um sintagma nominal (SN), pertencente ao tema do fragmento textual (Eurídice) e um sintagma adverbial (SAdv) ao rema (Não). Esta última situação o mesmo linguista aponta-a como um caso raro de repetições (Rs), a não ser que tenha a função de ênfase, como aqui estamos defendendo.

Ato contínuo, o item lexical “botas” repetido pausadamente no mesmo turno de fala, na mesma estrutura frasal e com um mesmo referente, além de ser pista da vestuária de algum evento social do qual a personagem costumava participar, sugere o início de um estado de inquietação do falante. As descontinuidades apontadas não chegam, entretanto, a constituir uma

fragmentação sintática que possa comprometer o enunciado, mas mostram que as repetições são multifuncionais. Segundo Marcuschi (2015, p. 213), elas podem dar noção de ênfase, reiteração do mesmo fato, estabelecer um elo coesivo e retomada ou mesmo caracterizar um tópico.

As pausas de pequena extensão e as repetições continuam permeando o primeiro ato da peça teatral, quando Gumercindo está fundamentando sua própria defesa:

(A cabeça e o indicador da mão direita começam a girar como quem acompanha a bolinha da roleta.)

Preto... 26!  
 Vermelho... 32!  
 Preto... 29!  
 Vermelho... 36!

Observemos que, no exemplo acima, aparecem pausas hesitativas que configuram busca de um item lexical. No caso, a situação pragmática da fala aponta para a prática dos jogos de cassino, mais exatamente ao espaço de tempo que o crupiê (organizador e monitor do jogo - <http://www.oiapostas.com/jogos-de-roleta/>) dedica a fim de chamar a atenção dos jogadores para a identificação e a leitura do número da sorte. Em outras palavras, aquele que determina, depois da cor, quem ganhou a aposta. Por esse motivo, deduzimos que essa pausa deve ter um contorno entoacional particular e específico do domínio discursivo.

Além das pausas, temos uma repetição em forma de lista, dada a especificidade do jogo, relativamente às cores da roleta: preto, vermelho e o verde, esta última indicativa para somente duas situações: as que correspondem ao zero (0) e aos dois zeros (00). As outras duas cores para as outras possibilidades de apostas numéricas, a depender do tipo de mesa, se de 37 ou 38. De acordo com Marcuschi (2015, p. 219), a listagem é um tipo de coesão sequencial feito por meio de repetições, responsável pela formação de listas. Essas são “facilmente identificadas pelos paralelismos sintáticos, geralmente com variações lexicais e morfológicas e manutenção de uma estrutura nuclear”. No caso em foco, houve uma variação lexical, mas as funções morfológicas não se alteraram, assim como se percebe uma ausência da estrutura nuclear.

A seguir, as pausas começam a rarear

(Tira outras fotografias e deixa-as com os espectadores.)

A nossa lua-de-mel. Vejam quanta ternura e quanto amor! Quem diria que hoje ...  
 Mas a coisa começou de uma maneira bem simples. Dulce não parava em casa. Um  
 dia era Dulce que ia visitar as exposições de pintura. Noutra dia ... (p.19).

e, no segundo e último ato, vão dar lugar a uma série de fragmentos textuais, contendo repetições que se manifestam de diversas formas. São autorrepetições (que se intensificam como forma de justificar as razões de sua paixão pela amante e, ao mesmo tempo, construir um alibi para o deslize matrimonial cometido. Nos excertos abaixo, identificamos, conforme Marcuschi (2015, p. 219), repetições de sintagmas subordinacionais.

(Descreve suave e ternamente.)

E as mãos de Eurídice vinham coleantes,  
 suaves,  
 ternas,  
 acariantes  
 mãos plácidas,  
 serenas.

[...]

Naquelas mãos cabiam os mais belos sonhos, os mais elevados ideais.  
 Naquelas mãos havia o mistério do acorde não soado.  
 Mãos pedindo harpas,  
 mãos pedindo asas,  
 mãos clamando preces,  
 ternura  
 e amor. (BLOCH: 2003, p. 22)

No exemplo acima, a repetição do SN construída a partir da elipse da forma verbal forma uma lista de paralelismos sintáticos, em explícito exemplo de coesividade, fato que se repete no segundo excerto.

Assim, Gumercindo passa a imputar toda a culpa em Dulce, em virtude do crescimento intelectual por ela obtido, condição possibilitada pelo casamento. Sua estratégia de convencimento é feita desde a introdução até o desfecho com frequentes interrogações retóricas, assim chamadas as afirmações que são trocadas por uma questão.

Trata-se do procedimento retórico intitulado interrogação, em que se acelera o andamento discursivo e se intensifica o sentido, expondo um ponto de vista por meio de perguntas. Observe-se que não são questões destinadas a obter uma informação que não se conhece, mas são interrogações destinadas a tornar mais forte o sentido. Por isso, essa interrogação recebe o nome de interrogação retórica. (FIORIN: 2014, p. 184).

Na Retórica, disciplina que deu origem aos estudos do discurso e que, em grego, quer dizer “ação de falar”, de convencer pelo discurso, tem a interrogação retórica como figura intensificadora de sentido. Koch (2011, p. 147-157) defende que a pergunta retórica constitui recurso de força argumentativa, tal como períodos tensos, reiteraões, gradações, antíteses, reticências, aspas, paralelismo sintático, similitudência, recursos gráficos como o negrito, o itálico, os travessões entre outros. Se pensarmos numa correspondência da função da interrogação retórica numa Análise da Conversação, podemos tratá-la como um processo de construção textual cuja função é intensificar, com entonação particular, no caso a interrogação, o sentido do argumento apresentado/proferido, portanto um Relevo/Realce praticado no plano sintático do segmento textual, mas que reverbera no plano semântico-discursivo.

A recorrência desta figura ou deste relevo no texto dramático tem a função de defini-lo como monólogo. Para o teatro, assim como para a linguística, o monólogo/solilóquio constitui uma extensa fala que, diferentemente do diálogo, não insere o intercâmbio verbal e seu fluxo possui poucas mudanças de direção semântica, de forma a garantir a unidade temática. Em contraposição, Mukarovský (*apud* Pavis, 2011, p. 93) defende a ideia de que é perigoso distinguir as duas formas de texto dramático, o diálogo e o monólogo, quando tentamos colocá-los sistematicamente em oposição. Isso porque os dois se materializam numa linha gradual para maior ou menor dialogismo/monologismo, não podendo, assim, existirem de forma absoluta. Assim:

Muitos monólogos, apesar de sua disposição tipográfica unitária e de seu sujeito único de enunciação, são, na verdade, apenas diálogos da personagem com uma parte de si mesmo, com uma outra personagem de sua fantasia ou com o mundo tomado como testemunha (PAVIS, 2011, p. 93).

Na peça teatral em análise, as interrogações retóricas cumprem esse papel de tornar o texto mais próximo do diálogo, o que no teatro tem a denominação de aparte. Elas acontecem todas as vezes em que Gumercindo se dirige a espectadores específicos ou à própria plateia, objetivando tornar o mais verdadeiro possível seu discurso, o que podemos observar nos exemplos a seguir:

(A um espectador.)

O senhor, naturalmente, vai dizer que eu não gostava de Dulce.  
Gostava. Mas compreendam bem. Compreendam, pelo amor de Deus! (p. 16)

(A um espectador.)

O senhor, naturalmente não me conhece, vai dizer que eu estou louco. (p.18)

(Entrega-lhe um cartão de visitas.)

Gumercindo Tavares, um seu criado. (p.18)

(A um espectador.)

O senhor sabe?

Eu também, não sei. Muitos supõem que o existencialismo...

Não. (p. 23)

(Aos espectadores).

Estão ouvindo bem? O senhor está ouvindo? A senhora? Muito obrigado. (p. 57)

Na mesma direção, Koch (2011, p. 152-153) expõe que a exclamação e as expressões de valor interjetivo são enunciações produzidas de maneira direta, “arrancada à alma” por uma emoção ou uma percepção, que não se acham suscetíveis a apreciações valorativas de verdade e falsidade. Por assim se caracterizarem, constituem-se no que a autora chama de prova indicial de força argumentativa, à semelhança da interrogação. O mesmo Fiorin (2014, p. 185) coloca a exclamação como figura retórica similar à interrogação. Se a primeira tem como função apresentar um ponto de vista por meio de pergunta da qual dispensa uma resposta, a exclamação retórica apresenta exclamativamente um ponto de vista, que poderia ser apenas afirmado. Muitas vezes, para dar mais força à exclamação, depois dela são colocadas reticências para indicar pausa de elocução.

Em “As mãos de Eurídice”, o autor entremeia, no percurso textual, a quase totalidade das forças retóricas argumentativas acima citadas, numa alternância entre os momentos mais lentos do fluxo discursivo e os mais acelerados, todos comandados pelas indicações cênicas às quais já nos reportamos.

(Suplicante.)

Não me deixe só.

Não me abandone, pelo amor de Deus! (p. 66)

.....

(Docemente.)

“Gumercindo. Faça a barba, Gumercindo.”

“Gumercindo, vista outro terno.” (p.67)

.....

(Explode dirigindo-se à plateia. (sic))

Ladrões! Bandidos!

Essa roleta é um roubo!

Quero o dinheiro do meu filho.

(...)

Vocês mataram o meu filho.

Todos. Assassinos! (p.67)

.....  
DULCE! EU VOLTEI, DULCE! (p.76)

.....  
(Chora e ri ao mesmo tempo e cai de joelhos como em prece.)

EU VOLTEI! (p.76)

## **PEÇA 2: A PROEMINÊNCIA/RELEVO POSITIVO/ACENTO EM “AUTO DA COMPADECIDA”**

### **RESUMO:**

Auto da Compadecida, como a peça está intitulada, é uma história criada para questionar certos valores morais que se institucionalizaram socialmente, mas corrompidos por quem deveria dar exemplo: o clero e a autoridade política. A narrativa é protagonizada por duas personagens, responsáveis pela dinâmica da narrativa: João Grilo e Chicó. Os dois, para sobreviver, vivem de tirar proveito de situações com suas espertezas, até que se metem numa encrenca quando inventam uma mentira e começam a chantagear o padre para benzer um cachorro que estava se ultimando. O animal pertencia à mulher do padeiro, de quem João queria se vingar por ter negado a ele um prato de comida quando o mesmo estivera doente na casa dos patrões. O gato que descome dinheiro e uma gaita que ressuscita defuntos são duas das muitas peripécias que vão dar o viés humorístico à narrativa, quando a cidade é invadida por um bando de cangaceiros e são ludibriados por João e Chicó. João morre depois de ser atingido por um tiro de um dos bandidos. A história termina com o grande julgamento de todos que morreram, feito por Manuel – Jesus Cristo – e Compadecida, Nossa Senhora. No julgamento, João Grilo é absolvido, com direito a voltar para a terra, o que acontece no momento exato em que era levado para ser enterrado pelo amigo Chicó. Ao reencontrar o parceiro, cobra dele o dinheiro do testamento do cachorro, fruto de suas chantagens passadas, mas, para decepção sua, o dinheiro estava comprometido com uma promessa que Chicó havia feito: a de entregá-lo a Nossa Senhora, caso João Grilo escapasse. A promessa é entendida e aceita por João, que disse corresponder o dinheiro aos honorários de sua advogada, Nossa Senhora. A peça escrita é iniciada por uma mediana indicação cênica e nela não verificamos marcas da língua oral.

Ao abrir o pano, entram todos os atores, com exceção do que vai representar Manuel, como se tratasse de uma tropa de saltimbancos, correndo, com gestos largos, exibindo-

se ao público. Se houver algum ator que saiba caminhar sobre as mãos, deverá entrar assim. Outro trará uma corneta, na qual dará um alegre toque, anunciando a entrada do grupo. Há de ser uma entrada festiva, na qual as mulheres dão grandes voltas e os atores agradecerão os aplausos, erguendo os braços, como no circo. A atriz que for desempenhar o papel de Nossa Senhora deve vir sem caracterização, para deixar bem claro que, no momento, é somente atriz. Imediatamente após o toque de clarim, o Palhaço anuncia o espetáculo. (p. 17)

## ANÁLISE:

A primeira particularidade da peça é o fato de ela ser anunciada por uma personagem, o palhaço, que recebe da didascália inicial a incumbência de aproximar a encenação às que são feitas em eventos circenses.

PALHAÇO

Grande voz

Auto da Compadecida! O julgamento de alguns canalhas, entre os quais um sacristão, um padre e um bispo, para o exercício da moralidade. (p.17)

Na verdade, o palhaço desempenha uma espécie de didascália encenada. Além de anunciar o espetáculo, o brincante desempenha outras funções, tais como: comunicar o objetivo da peça, apresentar as personagens e suas particularidades, fazer comentários críticos, orientar o leitor/espectador para imaginar a geografia do espaço.

PALHAÇO

O distinto público imagine à sua direita uma igreja, da qual o centro do palco será o pátio. A saída para a rua é à esquerda. O resto é com os outros. (p. 19)

Também, estabelecer o começo e o fim de cada um dos três atos, ações correspondentes às que exerce, em um romance, o narrador-personagem. Uma das acepções dadas por Pavis (2011, p.258) para o verbete narrador é a de que, no teatro, narrador é a “*voz off*” que se concretiza numa personagem situada mais ou menos à margem da ação, e, neste caso, a ação dramática. Esclarece o estudioso de teatro que a figura do narrador, excluída em certa época do teatro dramático, foi reintroduzida em determinadas formas teatrais, em particular no teatro épico. Mesmo assim,

O narrador não intervém no texto da peça (exceto, às vezes, no prólogo ou no epílogo ou nas indicações cênicas quando elas são ditas ou mostradas). Portanto, só pode haver narrador sob a forma de um personagem que é encarregada de informar os outros caracteres ou o público contando e comentando diretamente os acontecimentos (PAVIS, 2011, p. 258),

como podem ser vistas nas situações destacadas abaixo:

## PALHAÇO

Muito bem, muito bem, muito bem! Assim se conseguem as coisas neste mundo. E agora, enquanto Xaréu se enterra “em latim”, imaginemos o que se passa na cidade. Antônio Moraes saiu furioso com o padre e acaba de ter uma longa conferência com o bispo a esse respeito (...) (p. 59)

## PALHAÇO

E agora afasto-me prudentemente, porque a vizinhança desses grandes administradores é sempre uma coisa perigosa e a própria Igreja ensina que o melhor é evitar as ocasiões. [Ao Bispo] Peço licença a Vossa Excelência Reverendíssima, mas tenho que me retirar. (p.61)

À exceção da repetição inicial, exemplo de reiteração e ênfase, a fala do Palhaço, em se tratando de nível de formalidade, é muito próxima da didascália inicial, esta última expressa em linguagem culta. Se considerarmos o papel social de um palhaço, dele não é esperado esse nível de linguagem, uma vez que faz parte de seu papel transgredir a ordem social, e a ordem linguística não fica fora disso. Esse fato constitui uma pista para supormos que a personagem seja uma representação concreta do autor/dramaturgo na encenação.

O texto de Ariano é ilustrativo de como a língua literária após 1922 tem conseguido romper com antigas estéticas vinculadas às normas da língua escrita. Nessa intenção, Suassuna, um dos maiores defensores da língua nacional brasileira, procurou mostrar, através da fala de suas personagens, os fatos reais da linguagem espontânea, aquela que se materializa fora da polarização com a escrita, ou seja, a que se amálgama com a língua escrita para criar e recriar, que são os estatutos verdadeiros da arte e, neste caso, a literatura e o teatro. Vejamos estas passagens:

## JOÃO GRILO

E aqui está a prova **de que** você agiu muito bem. [*Entregando os pacotes.*] “Bispo e padre” e “sacristão.

## SACRISTÃO

Falsamente admirado  
Que é isso? Que é isso?

## JOÃO GRILO

O testamento do cachorro, a prova **de que** você agiu bem, de acordo com o **Código Canônico, artigo não sei quanto, parágrafo sete, letra b.**

## PADRE

Ah, você sabe ler, João?

## JOÃO GRILO

Não, conheci pelo peso.

## PADRE

*Dividindo o pacote*

Senhor Bispo...

BISPO

Não há pressa, não há pressa...

*Mesmo assim, recebe o dinheiro, conta-o e embolsa-o, rapidamente.* (p.85)

.....

CHICÓ

Sabe, mas não sabe que foi comigo, entendeu? E mesmo ela já me deixou por outro! Uma vez, João, e não posso me esquecer dela. Mas não quer mais nada comigo.

JOÃO GRILO

Nem pode querer, Chicó. Você é um miserável que não tem nada e a fraqueza dela é dinheiro e bicho. **Ela não o teria deixado** se fosse rico. Nasceu pobre, enriqueceu com o negócio da padaria e agora só pensa nisso. Mas **eu hei** de me vingar dela e do marido de uma vez.

CHICÓ

Por que essa raiva dela?

JOÃO GRILO

Ó homem sem vergonha! Você **inda** pergunta? Está **esquecido de** que ela deixou você? Está esquecido da exploração que eles fazem **conosco** naquela **padaria do inferno? Pensam que são o Cão** só porque enriqueceram, mas um dia **hão** de me pagar. E a raiva que eu tenho é porque quando estava doente, me acabando em cima de uma cama, via passar o prato de comida que ela mandava **pr'o** cachorro. Até carne passada na manteiga tinha. **Pra** mim nada, João Grilo **que se danasse. Um dia eu me vingo!** (p. 29-30)

Vemos claramente, nos trechos destacados, um trânsito normal entre linguagem culta e linguagem coloquial, mesmo sabendo que estamos diante de um texto literário, caracterizado por uma ilusão de fala, mas que não apaga, na totalidade, o nível de fala do autor do texto. Urbano (2000, p. 105-127) aponta uma série de formas linguísticas em desuso, pouco uso, ou em substituição no português falado no Brasil e, até mesmo, na língua escrita. Segundo o autor, esses fenômenos ocorrem motivados pela “fuga aos obstáculos de toda ordem, sentidos quando se fala espontaneamente, desde dificuldades prosódicas até de elaboração” (URBANO, 2000, p. 111). Nas Linhas (L) dois (L-2) e oito (L-8) do primeiro fragmento, por exemplo, temos um caso repetido de regência que, na fala espontânea, não costuma ser percebido ou obedecido pela maioria dos falantes e, particularmente, pelos não alfabetizados. Nessas situações, as preposições normalmente costumam ser apagadas, ou por constituírem empecilhos, como defende o linguista, ou, por risco nosso, porque o falante, intuitivamente, em sua gramática internalizada, não reconhece a necessidade das preposições na elaboração dos enunciados e dos sentidos pretendidos.

O fato igualmente acontece na L-7 do segundo excerto, um caso de colocação pronominal por atração de palavra negativa (próclise), conforme a Gramática Normativa (GN).

Entretanto, na fala, a tendência é a substituição do pronome oblíquo pelo pronome reto na condição de complemento verbal e na ordem direta da frase. Textualmente está dito que João Grilo é analfabeto, apesar de ser letrado, como podemos constatar na desenvoltura com que se refere aos documentos clericais. Mas, a observância à correta regência deve-se certamente à identidade linguística e ao papel social do autor – Ariano Suassuna era professor de Português e Advogado - e, não, à fala da personagem.

No mesmo fragmento, a mesma personagem usa as formas futuras dos verbos *haver* e *vingar* substituídas pelo presente do modo indicativo (L-16 e L-19), reduz a preposição **para** na L-18 e elide a forma reduzida da preposição **para** com o artigo **o** na L-18, fenômenos correntes da língua oral e também da escrita. Ocorrências como essas dão provas de que fala e escrita “convivem” em harmonia e longe de preconceitos linguísticos e tantos outros. Observamos ainda que se encontram pulverizadas, no texto em foco, muitas marcas características da fala: jargões, dêiticos, neologismos, aforismos, anacolutos, repetições, marcadores discursivos, como os que seguem negritados abaixo:

CHICÓ

**Não sei, só sei que foi assim.** Saí tangendo os bois e de repente avistei uma cidade. Você sabe que eu comecei a correr da ribeira do Taperoá, na Paraíba. Pois bem, na entrada da rua perguntei a um homem onde estava e ele me disse que era Propriá, de Sergipe. (p.22)

JOÃO GRILO

Que é isso, Chicó? [Passa o dedo na garganta.] Já estou ficando **por aqui** com suas histórias. É sempre uma coisa toda esquisita. Quando se pede uma explicação, vem sempre com “não sei, só sei que foi assim”. (p.20)

MANUEL

Pois **desanote**. Não está vendo que é brincadeira? João sabe lá o que é livre arbítrio, homem? (p.136)

JOÃO GRILO

**Quem não tem cão caça com gato.** (p.77)

JOÃO GRILO

**Não existe não... Eu fico meio encabulado de dizer!** (p.79)

JOÃO GRILO

**Que é isso? Que é isso?** O senhor não tem vergonha de dizer essas coisas diante do bispo? **Descome, não descome!** Que conversa imoral! (p.86)

PADRE

**Ah,** você sabe ler, João?

No Auto da Compadecida, os recursos expressivos são bastante frequentes, sobressaindo o **que** expletivo ou de realce, considerado, pela Gramática Normativa, um termo sem função gramatical na frase, dela podendo ser retirado sem nenhum prejuízo para o sentido. “É frequente o aparecimento de um **que** expletivo depois de conjunções, advérbios e expressões adverbiais” (BECHARA, 1999, p. 597). Se na gramática da língua escrita, os expletivos têm a função de realçar, como o próprio nome diz, perguntamos: o que significa ser realce na gramática da língua falada?

Travaglia (2015, p.159-203) conceitua relevo “o grau de saliência de determinados elementos em um texto, no desenvolvimento dos tópicos discursivos desse texto”. Nele, os elementos podem ser mantidos em um mesmo plano, podem estar destacados em relação a outros positivamente (proeminências) ou colocados em um plano inferior negativamente (rebaixamento) e, neste último caso, podem até ser ocultados. O relevo é estabelecido por recursos de diferentes naturezas que podem ocorrer nos planos fônico, lexical, morfológico e sintático da língua, mas também na construção do texto, desempenhando certas funções (marcadores discursivos, parênteses, recursos expletivos etc.).

JOÃO GRILO

Não vai benzer? Por quê? Que **é que** um cachorro tem de mais? (p.20)

CHICÓ

Mas se eu tive mesmo o cavalo, meu filho, o que **é que** eu vou fazer? Vou mentir, dizer que não tive? (p.20)

CHICÓ

(...) O doutor diz que não sabe o que **é que** o bicho tem, o jeito agora é apelar para o padre. (...) (p.23)

PADRE

A Chicó

Você o que **é que** acha? (p.27)

JOÃO GRILO

suspirando

Tudo o que é vivo morre! Está aí uma coisa que eu não sabia! Bonito, Chicó, onde foi que você ouviu isso? De sua cabeça **é que** não saiu, que eu sei! (p.45)

JOÃO GRILO

Você ainda pergunta? Desde que cheguei **que** comecei a sentir um cheiro ruim danado. Essa peste deve ser um diabo. (p.120)

Sobre os expletivos, Travaglia (2015, p. 195) afirma que eles são frequentes no português falado e supõe que “esse tipo de recurso seja mais típico de uma variedade não culta do português”. Tomando os expletivos como relevo positivo, uma proeminência ou um realce,

qual seria a função deles no texto, se nas frases a gramática facultasse o descarte? Os relevos positivos, como os expletivos, desempenham várias funções: enfatizar, intensificar, marcar um valor especial, estabelecer contraste, reforçar um argumento, marcar importância para a estrutura ideacional/informacional e marcar o foco informacional, segundo o linguista. De todas, as que podem se adequar aos exemplos são as duas primeiras, em especial a ênfase, por ter, segundo o mesmo autor, razão interacional. Acontece que esses realces são expressos na obra especialmente por João Grilo, personagem responsável pela dinâmica da narrativa, marcada por um nível de interação bastante acentuado, fortalecendo, portanto, a afirmação já referida.

Como o texto foi escrito para o teatro, vamos compreender com Stanislavski (2014, p. 218) a importância das ênfases na representação, aqui denominada acento. Uma de suas lições é que “as frases cujas palavras são todas acentuadas perdem a sua razão, o seu sentido”, defendendo então os planos de relevo da fala na Análise da Conversação e se contrapondo ao que a GN diz, com relação ao sentido. Isso porque o dramaturgo defende que existe uma lei, a da justaposição, que: “De acordo com ela somos forçados, custe o que custar, a dar ênfase a palavras justapostas que exprimem pensamentos, sentimentos, noções, conceitos, **ações, imagens** (*grifo nosso*) etc.” (STANISLAVSKI, 2014, p. 212). Achamos a afirmação apropriada para dois dos papéis desempenhados por João Grilo na trama: manter a interação, como já foi referido, mas também construir a imagem do analfabeto que “distorce” a língua, uma distorção útil para o humor das cenas.

### **PEÇA 3: OS PROCESSOS FONOLÓGICOS/VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS EM “JOÃO CABEÇA DE FEIJÃO”.**

#### **RESUMO:**

João é um menino pobre que vive com sua mãe e uma vaca de estimação, a única vaca da família. Com vaca véia (sic), João dividia seu sonho de ser um cavaleiro do reino e sair conquistando o mundo, lutando com dragões, para salvar uma princesa. João cuidava da ordenha da vaca, garantindo a alimentação dele, da mãe e das vizinhas que eram convidadas para tomar leite na casa do pequeno João. Um dia, o leite da vaca secou e a mãe sugeriu que João vendesse o animal. Ele obedece à mãe e sai para fazer negócio com a vaca, mas no caminho troca-a por alguns grãos de feijão mágico. Ao plantá-los no quintal de casa, nasce um gigantesco

pé de feijão que chega a sumir nas nuvens. João começa a escalá-lo e começa assim sua aventura, durante a qual João vai encontrar um castelo que canta, uma gansa que bota ovos de ouro, instrumentos musicais que falam, um ogro gigante e muitas surpresas que só terminam quando João, ao descer pelo pé de feijão, cai numa grama e acorda.

#### ANÁLISE:

É muito perceptível o processo de construção textual da peça em tela. Se juntarmos todas as didascálias, estas vão formar quase por completo e nitidamente um texto narrativo que, recortado, tem os espaços enxertados com os diálogos das personagens.

Em uma tarde fresca de outono, João está empinando pipa atrás de sua casa enquanto sua mãe recebe a visita das vizinhas. Ao lado dele, no pasto, está a única vaca da família.

Diálogo

Aparece a mãe seguida pelas vizinhas, que estranham ver João descansando em cima da vaca e começam a rir.

Diálogo

João obedece, ordenha a vaca e entrega um grande balde cheio de leite para a mãe, que oferece às amigas e começa a beber.

Diálogo

João obedece, ordenha, mas a vaca dá menos leite, e João entrega um balde médio, com pouco leite para a mãe. (p. 7-8)

Segue, então, dessa forma, o percurso narrativo, com a recorrência da palavra João como tópico discursivo, recurso motivado pelas ações contínuas protagonizadas pela personagem durante sua aventura onírica, no meio das nuvens, por onde o pé de feijão se misturava. Marcas da oralidade não foram identificadas, aproximando-se, portanto, o texto da linguagem culta, como tal esperávamos.

No texto principal da peça, de um único ato apenas, expressões hesitativas, alongamentos vocálicos, relevos positivos são usuais do começo ao fim. Ressaltam-se, ainda, os fenômenos fonéticos-fonológicos que marcam a variação linguística de João e sua mãe, as principais personagens da história. São, numa gramática histórica, os metaplasmos e os metágrafos, mudanças fônicas e gráficas que se manifestam no nível da textualização como forma manifesta dos discursos (FIORIN, 2014, p. 187). Para o mesmo autor, os metaplasmos ocorrem no nível fônico e seus efeitos dão-se numa unidade superior, no nível da palavra, criando novos vocábulos que são variantes uns dos outros. São variantes linguísticas que realizam identidades sociais, regionais ou temporais, tudo em favor da intensificação do

sentido, tanto do discurso do narrador, quanto o da personagem, tais as que identificamos no texto em foco.

JOÃO: Vixe, daqui de cima dá pra ver o céu. (p.23)

JOÃO: ôxe, mas quem é você? (p.24)

Quanto aos metágrafos, o linguista refere-se a eles como mudanças gráficas que significam. Assim, falhas ortográficas para criar uma identidade para personagens, uma palavra escrita de forma incompleta por questão de decoro, o alongamento da fala pela repetição de vogais, palavras escritas em caixa alta são exemplos de metágrafos que denotam uma intensidade muito grande da emissão sonora. Deduzimos, portanto, que elas acontecem no nível da palavra e seus efeitos dão-se no nível fônico.

JOÃO (fala alto, de peito estufado e queixo erguido): CORAGEM! (p.28)

DONA DA GANSA: Não sei. Procure... no porãããã! (p.38)

Numa perspectiva sincrônica, os metaplasmos são processos fonológicos diretamente associados aos diferentes aspectos da língua: mudança, variações fonéticas e aquisição da linguagem. São portanto de interesse da Gramática Histórica, da Sociolinguística e dos estudos referentes ao processo de alfabetização, principalmente, os relacionados por problemas fonoaudiológicos ou mesmo ao processamento psicolinguístico. Quanto aos metágrafos, são considerados fatos da oralidade e, portanto, objeto de estudo da Análise da Conversação, da Linguística textual, da Análise do Discurso, razão pela qual, as análises feitas neste trabalho, ficam, algumas vezes, nos liames dessas subáreas da Linguística. Vamos concentrar nossa análise nos processos fonológicos que caracterizam a identidade sociolinguística dos protagonistas da peça em destaque, portanto, nos metaplasmos. Segundo Fiorin (2014, p. 188), os metaplasmos podem classificar-se em metaplasmos por adição, por subtração, por transposição e por permuta. Os metaplasmos por adição podem se dar de três maneiras:

1. Prótese: aumento de um som no início da palavra, como ocorre na palavra avoar, comum em muitas variações linguísticas.
2. Epêntese: aumento de som no meio da palavra, da forma como fazemos quando colocamos a vogal i no meio do encontro consonantal dv na palavra advogado, por exemplo. Há ainda dois casos de epêntese: a que se dá pelo acréscimo de uma semivogal para formar um ditongo, como no caso da palavra três que é pronunciada treis -

Ditongação – e a Anaptixe em que colocamos um som vocálico no meio de um grupo consonantal para desfazê-lo, como fulorar no lugar de florar.

3. Paragoge: acréscimo de um som no final da palavra, como acontece na palavra açúcar muitas vezes acrescentada do som vocálico a no final, gerando a palavra açucara.

Os metaplasmos por subtração, “também chamados de queda, eliminação ou truncamento” (ROBERTO, 2016, p.119) são os que suprimem um segmento vocálico ou consonantal e até mesmo uma sílaba inteira, no início, no meio ou no fim da palavra. Quanto ao ponto de omissão do segmento, as subtrações recebem o nome de:

1. Aférese: omissão do som inicial de uma palavra, fenômeno bastante comum na linguagem coloquial: Obrigado! – Brigado!
2. Síncope: queda de um som no meio da palavra, como no caso de xícara que muitas pessoas a reduzem para xicra.
3. Apócope: queda de um som no final da palavra, como o apagamento da marca de plural na palavra óculos. Óculos – óculo.

Os processos fonológicos por transposição ou metátese são aqueles em que a ordem de dois elementos fônicos é alterada. É o caso do hiperbatismo que indica a mudança do acento tônico da palavra. Um exemplo muito comum é a troca de ruim (hiato) por ruim (ditongo nasal).

Os metaplasmos por permuta ou substituição são que, influenciados por outros sons vizinhos, a eles passam a se assemelhar. Os principais processos são: a assimilação, a sonorização, a desonorização. Da forma como há a assimilação, também existe a desassimilação, como é o caso da palatização.

Não constitui objetivo deste trabalho descrever foneticamente, nem fonologicamente as ocorrências do texto em que esses fenômenos foram observados. No entanto, achamos que suas noções deveriam ser elucidadas, pelo menos superficialmente, uma vez que os fenômenos foram apontados como elementos de construção de sentido. Nas tabelas abaixo, apontamos os fenômenos observados, damos a definição de cada um deles e exemplificamos com as passagens do próprio texto teatral.

FENÔMENO(S)	DEFINIÇÃO	OCORRÊNCIA(S)
<ul style="list-style-type: none"> <li>DITONGAÇÃO</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acréscimo de semivogal para formar ditongo.</li> </ul>	MÃE: Ai, meu sapato furado no umbigo. [...] Ai, meus pés de pato, mangalô três <b>veiz</b> . (p.21)

FENÔMENO(S)	DEFINIÇÃO	OCORRÊNCIA(S)
<ul style="list-style-type: none"> <li>SUARABÁCTI( do Sânscrito)= separação por meio de vogal.</li> <li>ANAPTIXE (do grego) = ação de abrir.</li> <li>APAGAMENTO DE RÓTICO</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intercalação de um som vocálico no meio de um grupo consonantal para desfazê-lo.</li> <li>Queda de r em final de sílaba.</li> </ul>	MÃE E VIZINHAS: Cajueiro pequeninho Pisa pilão Carregado de <b>fulô</b> Pisa pilão [...] (p. 12)

FENÔMENO(S)	DEFINIÇÃO	OCORRÊNCIA(S)
<ul style="list-style-type: none"> <li>APAGAMENTO DE RÓTICO</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apagamento do r nas formas de infinitivo.</li> </ul>	João: Vai, vaca véia, vamo <b>lutá</b> com dragões e <b>salvá</b> a princesa... (p. 7)  MÃE: Porcaria de vaca véia, João!!! Vai <b>vendê</b> a vaca vazia na vila. (p.10)

FENÔMENO(S)	DEFINIÇÃO	OCORRÊNCIA(S)
<ul style="list-style-type: none"> <li>TRUNCAMENTO/REDUÇÃO</li> <li>VOCALIZAÇÃO</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Supressão ou apagamento de um segmento, podendo ser vogal, consoante, semivogal ou até sílaba inteira.</li> <li>Substituição de um som consonântico por um vocálico (véia).</li> </ul>	MÃE: Claro que é <b>ocê</b> . Tem mais alguém aí? (p.7)  MÃE: Ah, moleque, vou terminar o meu serviço e vou ver o que <b>cê</b> tá aprontando... (p.7)  JOÃO: <b>Péra</b> lá. <i>Silêncio</i> CIGANO: Troca... (p. 19)  JOÃO: Carece, não, mãe!... Vaca <b>véia</b> , faz de conta que eu sou João-balão, o grande cavaleiro do reino. <b>Ocê</b> é meu cavalo alazão... Nós vamos sair conquistando esse mundo.

FENÔMENO(S)	DEFINIÇÃO	OCORRÊNCIA(S)
<ul style="list-style-type: none"> <li>VOCALIZAÇÃO</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conversão de um fonema consonântico num vocálico</li> </ul>	<p>JOÃO: Vaca <b>véia</b>. Vaca <b>véia</b>, vem cá! (p.7)</p> <p>JOÃO: Vendê a vaca véia, mãinha!/ Não! (p. 10)</p> <p>JOÃO: Vendi não, <b>mãinha</b>. Fiz coisa <b>mió</b>. (p.20)</p>

Fonte: A autora

O conhecimento dos fenômenos fonológicos e seu ensino adquirem significativa importância dentro da escola, no processo de aquisição da escrita, e fora dela, no sentido de contribuir para que sejam evitados todos os tipos de preconceitos e exclusão, como já fizemos referência no início desta dissertação. Respeitada a distância temporal e o contexto de fala, nas próprias aulas de Tórtsov, o professor de teatro inventado por Stanislavski, o preconceito linguístico fora praticado. Claro que ele estava se referindo à dicção, mas mesmo assim dá para percebermos o distorcido entendimento conceitual de língua, enquanto reduzida apenas à expressividade, à pronúncia, como veremos no excerto adiante:

“Não sentimos nossa própria língua, as frases, sílabas, letras e é por isso que a distorcemos com tanta facilidade. Em vez de va, dizemos fa; em vez de ga, dizemos kua. Acrescente a isto o ceceio, as distorções guturais, nasais e outras com que enfiamos o bem falar.

“Para mim, hoje, as palavras com partes substituídas parecem o mesmo que um homem que tem uma orelha no lugar da boca, um olho no lugar da orelha, um dedo em vez do nariz.

“Uma palavra com o começo engavetado é como um rosto com o nariz esborrachado. Uma palavra cujo fim foi engolido faz-me pensar num homem sem perna ou braço.

“A omissão de letras ou sílabas individuais é hoje para mim um defeito tão gritante como a falta de um dente ou um olho, uma orelha amassada ou qualquer outra espécie de deformidade física. [...]”

Enquanto a aula de Tórtsov explica e menospreza ao mesmo tempo os fenômenos fonológicos, a Análise da Conversação vem posteriormente desconstruí-la, em favor da língua nos seus aspectos sociais e culturais, só para exemplificar (STANISLAVSKI, 2014, p. 131).

#### PEÇA 4: OS CORTES SINTÁTICOS EM “ O RAPTO DAS CEBOLINHAS”

##### RESUMO:

Peça teatral em apenas um (1) ato em três cenas ininterruptas e cenário único, uma horta. A história constitui uma mescla de comédia e suspense, para contar o desaparecimento dos pés

de cebolinha indiana que o Coronel Felício cultivava. As cebolinhas tinham o poder de dar vida longa e alegria a quem tomasse dela o chá. Além disso, as mudas eram as últimas existentes no Brasil. A horta era vigiada por Gaspar, um cachorro. Além do cão, moravam com o coronel, seus netos Maneco e Lúcia, a gata Florípedes e o burro Simeão. Os animais interagem com todos como se humanos fossem. Intrigado com o misterioso desaparecimento das cebolinhas, o coronel resolve ir à cidade contratar um detetive, mas antes mesmo de sair de casa, recebe a visita inesperada de um vizinho novo, seu Camaleão Alface, se dizendo detetive diplomado e se oferecendo para investigar o roubo. Colocando de imediato a culpa no cachorro, passa a ser investigado por Maneco e Lúcia, que terminam descobrindo ser o detetive o próprio ladrão das cebolinhas. Ao invés de ser preso, o falso detetive recebe uma indicação médica para ficar internado em um hospital por estar com o coração viciado de ruindade.

#### ANÁLISE:

O texto escrito inicia-se com duas didascálias: ambas contextualizam quanto a espaço e tempo, lateralidade e início da cena. A escrita é marcada por expressiva coesão sequencial e, também, em virtude de seu propósito comunicativo, está mais próxima da linguagem culta do que da coloquial.

#### CENÁRIO ÚNICO

O cenário representa a horta do Coronel. São vistos três pezinhos de planta. Girassóis. À frente da horta, uma cerca bem baixinha. Um espantalho. Uma árvore. Um banco na frente da árvore. Uma casa de cachorro no proscênio à direita.

#### PRIMEIRA CENA

É madrugada. Vê-se passar pela cena uma figura envolta numa capa preta, com um grande chapéu. (Os passos devem ser acompanhados do barulho de lixa raspando, reco-reco e pente de arame num tambor.) Olha para todos os lados, penetra pela porteira da cerca, olha de novo para todos os lados, penetra pela porteira da cerca, olha de novo para todos os lados, procura no chão, descobre o que queria, faz o gesto de arrancar, cobre o que arrancou com a capa e, pulando a cerca, desaparece de cena, sempre escondendo o rosto. Pausa. Começa a clarear, ouvem-se o galo cantar e passarinhos. O Coronel entra assobiando alegremente, carregando ancinho e regador. Entra na horta, para e grita.

Quanto aos diálogos, esses são caracterizados por interrupções que se materializam ao longo do texto, na sua superfície linguística. Duas ocorrências podem ser identificadas como assalto ao turno, quando a fala do coronel foi cortada pela do neto, deixando a frase do avô incompleta, em termos de constituintes sintáticos. A incompletude da frase foi marcada por

uma pausa (marcada pelas reticências), que não se configura vazio fônico, porque não houve a entrega do turno, fato comprovado pela presença imediata de uma rubrica, atestando a heterointerrupção.

- CORONEL (*indignado*) – Lúcia, minha neta, não torne a dizer este absurdo. [...] **E estas são as últimas que existem no Brasil...**
- MANECO (*interrompendo*) – **Fale mais baixo, vovô.** Você quer que outros ladrões apareçam para roubar as duas que sobraram?
- CORONEL É mesmo, meu filho. Todo o cuidado é pouco. Irei até a cidade contratar um detetive para descobrir o ladrão. [...] (p. 17)

No segundo exemplo, a segunda frase do turno de Lúcia fica sem o sintagma adverbial (SAdv.), havendo também uma rubrica indicativa de heterointerrupção. Diferente, portanto, da fala de Maneco, que não foi cortada, pelo contrário, como ele estava desconfiado com Camaleão Alface, ele mesmo suspendeu sua fala (autointerrupção), dando a entender ao leitor/espectador ter ocorrido, naquele momento, um vazio fônico, como veremos adiante.

- LÚCIA - Vovô está se vestindo, seu Camaleão Alface. **Ele vai à cidade para...**
- CAMALEÃO (*quase não deixando as crianças falarem*) – **Preciso falar com ele urgentemente.**
- MANECO **Ele vai à cidade contratar...**
- CAMALEÃO O que aconteceu? (p.25)

Outros casos de interrupção vão surgindo no decorrer da narrativa, a maioria deles provocado pelo próprio locutor, que suspende o que está anunciando para inserir segmentos aparentemente estranhos aos contextos de fala. Souza-e-Silva e Crescitelli (2015, p. 73), discorrendo sobre como a interrupção se materializa, apontam que apenas o critério corte não é suficiente para marcá-la. O corte só tem pertinência em relação à ocorrência ou não de retomada, que são fatos característicos da língua falada. A retomada é, portanto, a continuidade de um segmento que estava suspenso, à deriva, e se dá por meio de repetições em dois níveis: sintático e lexical e no nível semântico e sua função é sinalizar processos de construção do texto falado, posteriores à interrupção com retomada: corrigir, reiterar ou reformular. A interrupção com retomada pode ocorrer com diferentes processos de construção textual: correção, repetição, hesitação, paráfrase e parênteses.

Segundo Jubran (2015, p. 279), os parênteses, vistos em abordagens de natureza não textuais, são tidos como frases independentes ou frases hóspedes: as que interrompem uma frase de estrutura sintática canônica onde estão encaixadas, para nela inserir um enunciado sem afetar

essa estrutura frasal. São fatos parentéticos encontrados com maior probabilidade em discursos planejados, nos quais o *modus* sintático prevalece sobre o pragmático. O conceito de frase hóspede, entretanto, deve ser reconsiderado numa abordagem textual-interativa. Neste tipo de análise, textos falados não previamente planejados com estruturas canônicas rompidas parenteticamente, elas são tidas como rupturas do tópico discursivo, unidade textual que tem na centração um de seus traços básicos.

Essa propriedade tópica da centração funciona como parâmetro para o reconhecimento de inserções dentro dos segmentos tópicos, porque os elementos inseridos não são atinentes à construção tópica dessas unidades textuais. Por esse motivo, as inserções têm a natureza de desvio tópico (JUBRAN, 2015, p. 280).

Os exemplos abaixo corroboram a ideia de que uma análise frástica não consegue alcançar o(s) sentido(s) construídos pela inserção de segmentos dessa natureza, quando as reduzem a frases independentes ou sem vínculo sintático-semântico, assim como as GN a elas se referem. Vejamos:

- CORONEL Nada disso, nada disso; antes fosse. Olhem lá dentro. (Aponta para dentro da cerca. Os dois meninos entram no cercado.)
- MANECO Oh!
- LÚCIA - Que horror! Pobre vovô! (*para a plateia*) Arrancaram o pé de cebolinha. (*para o avô*) Quem foi? (p.16)

Nas L-(4-5) dos turnos de fala em tela, temos um segmento tópico, aparentemente desconexo relativamente aos outros. Antecedido de uma didascália, (*para a plateia*), o locutor rompe a estrutura frasal linear quanto ao conjunto de referentes da interação verbal - a surpresa pela falta do pé de cebolinhas, a compaixão pela dor que o avô estava sentindo e a curiosidade para saber quem havia roubado a planta - para nela inserir um outro referente, alheio ao conjunto dos temas ali referidos. Trata-se, na verdade, de esclarecer ao público uma informação dada por um dêitico (aponta para dentro da cerca) que somente a situação pragmática pode identificá-la, e que já havia sido dada para o leitor/espectador na L-4, mais especificamente no início da cena.

CORONEL Roubaram! Socorro! Socorro! Roubaram o pé de cebolinha do Coronel Felício. Roubaram! (*Pausa.*) Quem terá sido? Quem teve coragem de roubar o pé da mais preciosa cebolinha que existe no Brasil? Onde está o Gaspar? (*à parte.*) **Gaspar é o vigia da horta.** (*Chamando.*) Gaspar! Gaspar!... (p. 12)

Em nenhuma das duas situações, a estrutura sintática dos enunciados foi prejudicada pelos parênteses, mas o tópico discursivo sim. Se no primeiro excerto o foco deixou de ser uma

série de hipóteses sobre o fato ocorrido e o que o avô queria comunicar, no segundo, o foco é desviado do roubo do pé de cebolinha para Gaspar, o vigia da horta. As duas situações comprovam que existe uma contraposição contextual, um dos critérios para a definição do fenômeno. Outra definição é o fato de os parênteses estarem relacionados com o estabelecimento da significação, de base informacional, sobre a qual a centração se fundamenta no segmento-contexto.

Isso porque, no intervalo da suspensão tópica, eles promovem avaliações e comentários laterais sobre o que está sendo dito, e/ou sobre como se diz, e/ou sobre a situação interativa e o evento comunicativo (cf. item “Funções textual-interativas dos parênteses”). Por esse motivo, as inserções parentéticas não podem ser consideradas como desvios descartáveis do texto, porque a contextualização interacional do que está sendo falado orienta a própria compreensão da fala (JUBRAN, 2015, p. 282).

Na construção do texto teatral, os parênteses que mais se distinguem e os mais fáceis de ser identificados são os que vêm antecidos das indicações cênicas “aparte”, “à parte” e expressões correspondentes, que na maioria das marcações vêm pontuadas, coincidentemente, por parênteses ( ). Pavis (2011, p. 21) define o verbete aparte como sendo “o discurso da personagem que não é dirigido a um interlocutor, mas a si mesma (e, conseqüentemente, ao público)”. O aparte, segundo o autor, parece escapar à personagem e ser ouvido “por acaso” pelo público. É necessário, entretanto, não confundir a frase dita a si mesma da frase intencionalmente dita para o público. A primeira, o solilóquio, “refere-se a uma situação na qual a personagem medita sobre sua situação psicológica e moral, desvendando assim, graças a uma convenção teatral, o que continuaria a ser simples monólogo interior” (Pavis, 2011, p. 366), como no exemplo a seguir:

CORONEL (*à parte*) – **Estou na dúvida se cachorro tem ou não tem palavra.**  
(*a Gaspar*) Então que foi? (p.13)

Quanto ao aparte, esse é acompanhado por um jogo cênico capaz de torná-lo verossímil e sua importância na encenação moderna está em seu poder lúdico e em sua eficácia dramática.

MANECO - Como assim? Dormindo! É assim que você toma conta da horta? É assim que você é amigo do vovô? (*para a plateia*) **Um cachorro que se preza nunca abandona o posto.** (p.19)

CAMALEÃO (*Camaleão torna a aparecer e tira o diploma dos meninos.*) – Com licença, meninos. (*para a plateia*) **É o diploma que faz o detetive.** (*Sai, solene.*) (p.29)

Ambos têm compromisso em romper com a ilusão teatral, portanto geram rupturas, cuja responsabilidade pela sua materialização é atribuída ao ator, o que fala e está sujeito a, no processamento *on line*, produzir descontinuidades.

As rupturas são a marca de uma estética do descontínuo e do fragmento. Elas convidam o espectador “a colar os pedaços”, a recompô-los a intervir para dar um sentido ideológico ao procedimento estético (PAVIS, 2011, p. 347)

Reiterada está, então, que a ideia defendida nas gramáticas normativas a respeito de frases independentes torna-se fragilizada diante de uma análise respaldada numa perspectiva textual-interativa e, conseqüentemente, sem fundamentos para constar numa gramática do português culto falado no Brasil.

MANECO *(para a plateia)* – Mas eles são tão amigos da gente! Por que é que haveriam de roubar as cebolinhas do velho? Eles não entendem nada de chá de ficar moço. (p.23)

MANECO *(para a plateia)* – É o vizinho novo, seu Camaleão Alface. (p. 24)

CAMALEÃO *(andando lentamente no palco e muito convencido)* – Passei três anos numa universidade dos Estados Unidos. *(parado, para a plateia, e com malícia)* Sou especialista em raptos de verduras, brotinhos, coisinhas tenras e desprotegidas. (p.27)

LÚCIA - Ah, isso é que não! Não consigo ver o Gaspar roubando cebolinhas. Tão bom que ele é... Nem Florípedes, nem Simeão, nem seu Camaleão Alface... *(para a plateia)* Afinal, ele é o presidente da Sociedade dos Amigos das Plantas... Ele é um grande detetive! (p.30)

MANECO *(implicando)* – Você é muito boazinha, Lúcia. As mulheres não podem ser detetives por isso. *(para o público)* Acham todo mundo inocente. Um detetive precisa ser meio ruim. Desconfiar até do próprio cachorro... (p. 31)

MANECO - Não, Lúcia, venha cá. Tá bem! Você ficará escondida atrás da árvore, mas muito cuidado para não fazer nenhum barulhinho.

*(os dois juntos para a plateia:)*

OS DOIS -Sabe, pessoal, a gente vai pregar um susto no danado do ladrão!!! *(Saem levando o espantalho)* (p. 47)

CAMALEÃO - Ha, ha, ha, ha! O velhote está crente que sou detetive! Detetive coisa nenhuma! *(Arranca o bigode e a estrela de xerife, joga-os ao chão.)* Sou mesmo é ladrão de cebolinhas!... Isso mesmo, *(para a plateia)* **ladrão de cebolinhas. Todo mundo vai pensar que foi o cachorro.** (p. 52)

CORONEL - Boa noite, minha neta detetive. *(Saem os meninos. O Coronel corre para a cebolinha.)* Boa noite, minha linda cebolinha, meu chazinho da

Índia. Agora você poderá crescer em paz. (para a plateia) Boa noite para vocês todos. Voltou a paz no sítio do Coronel. Vou tirar uma soneca. (p.65)

CAMALEÃO (*Que todo o tempo escutava e olhava de esquelha o Coronel, interrompe a frase e empurra o menino.*) – **Quem tem que descobrir o ladrão sou eu. Não sou o detetive? Peço ao menino que não dê mais nenhum palpite.** (*Volta todo sorridente para junto do Coronel.*) Sr. Coronel, temos uma nova pista. O cachorrão Gaspar é o suspeito número um. (p.39)

## PEÇA 5: OS MARCADORES DISCURSIVOS EM “O REINO ADORMECIDO”

### RESUMO:

O Reino Adormecido, peça teatral em três atos, cada um deles com três cenas, conta a história da princesa Clarice que caiu do alto da torre do palácio e morreu. Por um decreto de Sua Majestade, o Rei Soberano, todos os súditos, a partir daquele dia, devem usar roupa preta, porque o Reino Alegre está de luto. Para guardar no coração a dor daquele momento, resolve fazer um decreto real mandando o tempo parar. Proíbe, então, a todos possuir qualquer tipo de relógio, ameaçando levar para a forca quem o desobedecesse. O reino adormeceu e a vida ficou um tédio para as pessoas e para o próprio rei. Até que um dia, sentindo-se mais aliviado pela dor da morte da filha, chama o Conselheiro e confessa estar sentindo falta de crianças, sugerindo que a Rainha engravidasse. Mas logo o Conselheiro o desestimulou, porque, para que nascesse outra princesa, seria preciso que o tempo passasse. O Rei Soberano manda-o procurar quem por acaso ainda tivesse um relógio qualquer em casa. Então se apresenta no reino um rapaz, filho do relojoeiro que havia morrido no dia da morte da princesa Clarice, revelando ao rei o verdadeiro motivo pelo qual o tempo havia parado: a morte do relojoeiro e não pelo decreto do rei como todos acreditavam.

### ANÁLISE:

A didascália abaixo é a mais extensa da peça e todas as outras seguem-na em termos de nível de linguagem, dando-nos prova que o texto secundário, enquanto voz escrita do autor, como já foi citado, inclina-se mais para a linguagem culta.

Praça do reino, bastante colorida. É dia de festa. No centro da praça, ao fundo, vê-se uma torre com um relógio bem grande ao alto.

Os súditos, moradores do reino, cantam e dançam uma música animada. Jogam confete e serpentina na plateia.

De repente, ouve-se um grito feminino muito alto, vindo de fora do palco, e um barulho seco. Súditos interrompem a dança e a cantoria, assustados. (p.6)

Pela sua contextualização, a expectativa do leitor é encontrar na peça um texto monótono, lento, muito sério, o que não acontece. O texto tem um andamento um tanto acelerado, em virtude dos turnos de fala que, na grande maioria, são curtos, dando às personagens todas, menos à rainha que só se manifesta verbalmente no desfecho da narrativa, a oportunidade de fala. A fala mais espontânea fica a encargo dos súditos, porque a do rei e a do arauto fazem jus aos papéis sociais que desempenham. E são eles, o Súdito 1, o Súdito 2 e o Súdito 3, enquanto representantes do povo, os responsáveis pelo humor e pela dinâmica da peça, que podem ser observados na mudança muito rápida do tópico discursivo e na imediata complementação das falas, sugerindo um ritmo acelerado na narrativa.

*Arauto se retira*

SÚDITO 2 – Mas que tragédia! Coitadinha da Rainha!

SÚDITO 1 – E do Rei, então! Ele perdeu sua filha única.

SÚDITO 2 - Perdeu seu xodó!

SÚDITO 3 – Seu docinho de coco dietético.

SÚDITO 2 - E agora, o que vamos fazer?

SÚDITO 1 – Ora bolas, o que vamos fazer... Vamos obedecer ao decreto do real. Decreto do real não se discute, cumpre-se!

SÚDITO 3 – Cúmplice? Eu não sou cúmplice de nada não, meu amigo. Não Tenho nada com isso! (p.7)

São eles, os súditos, que realizam as marcas da interação oral, representadas obviamente pelos marcadores discursivos que, segundo Marcuschi (2015, p.50), são fenômenos que materializam a hesitação. Urbano (2015, p. 453-480) denomina como marcadores discursivos basicamente interacionais aqueles que desempenham a função básica de orientar a interação, esta última tomada como não somente o processo de relação interpessoal, mas também ao processo de manifestação pessoal do falante com conteúdo ou quando envolve o interlocutor na situação retórica.

SÚDITO 3 (*apontando para alguém da plateia com a roupa bem colorida*) - Olha aquele ali, meu Deus! Veio vestido para um baile de carnaval! (p. 8)

São marcadores interacionais os grupos a seguir:

- a. ah, ahn, ahn ahn, hem?, uhn, uhn uhn, uhn?;
- b. certo, certo?, claro, exato;
- c. é, é claro, é verdade;
- d. entende?, entendeu?, sabe?, tá?, viu?;
- e. mas;
- f. não é verdade?, não é?/num é?, né;
- g. olha/olhe, vamos ver, veja, vem cá;
- h. pois é, sei, sim.

Em capítulo anterior o mesmo Urbano (2015, p.375) afirma que uma unidade é basicamente orientadora quando ela orienta falante e ouvinte entre si para a busca de uma aprovação discursiva (certo?),

REI - Não. Eu quero guardar para sempre a tristeza que estou sentindo neste exato momento. Entendeu? (p.9)

ARAUTO – Nenhum relógio, ouviram bem? Eu vou revistar todo mundo! (*vai para a plateia e finge confiscar os relógios*) (p. 13)

ou da manifestação de um acompanhamento atencioso da fala do outro (uhn uhn), pode sinalizar ainda uma opinião ou avaliação subjetiva do falante (eu acho) ou mesmo envolver indiretamente seu interlocutor (bom).

ARAUTO – Bem, bom... quer dizer... (p. 22)

Têm como características não pertencerem ao conteúdo proposicional, sintaticamente independentes e comunicativamente não autônomos, relativamente ao que ele chama de núcleo-piloto.

SÚDITO 2 – Ah, conta, vai... (p. 25)

No teatro, conforme Pavis (2011, p. 342), “todo ator, todo encenador sabe intuitivamente da importância do ritmo tanto para o trabalho vocal e gestual, como para o desenrolar do espetáculo”. Os dois primeiros elementos estão juntos na interação verbal que é graduada, em termos de aceleração, pelo ritmo. Este aponta para os altos e baixos da trama e da encenação, estando dessa maneira intrinsecamente associado aos sentidos pretendidos pelo texto e realizados na interação verbal.

## 5.1 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO CORPUS 1

As análises mostraram claramente que o texto teatral é um gênero textual de composição bastante marcada relativamente à maior ou menor aproximação da formalidade. Enquanto o

texto secundário se aproxima mais da escrita formal, portanto da linguagem culta, o nível de linguagem do texto principal, os diálogos, varia de acordo com as condições de produção textual. Nas obras analisadas, João cabeça de feijão foi a que mais se aproximou da informalidade, fato que atribuímos a uma das características gerais da fala, a variação linguística, que ali foi escolhida para atribuir às personagens que dela fizeram uso uma certa “ingenuidade”, própria do homem do campo. Os marcadores discursivos, apesar de não serem muitos, foram os responsáveis por monitorarem a interação das personagens, na peça “O reino adormecido”. Pouquíssimas foram outras marcas da oralidade ali presentes, isso sugerido também em virtude da posição social dos falantes da peça, que se passa em um reino, como o próprio título aponta. “As mãos de Eurídice”, “Auto da Compadecida” e “O rapto das cebolinhas”, com menos recursos paralinguísticos, nelas os recursos sintáticos foram mais relevantes. Na primeira, as perguntas retóricas (apartes e à parte) reiteraram intensamente o alibi da personagem para justificar diante do público o porquê de ter abandonado a família. O relevo positivo, a proeminência em forma de expletivos caracterizou o perfil socioeconômico da personagem principal de “Auto da compadecida”. E em “O rapto das cebolinhas, os cortes sintáticos deram aos apartes e à parte a possibilidade da descoberta de um ladrão de cebolinhas e, portanto, deu a tônica ao par suspense/humor da peça teatral.

Não constitui tarefa simples nenhuma análise do texto literário, sejam quais forem a área e o enfoque teórico a que ele seja submetido: teorias literárias, teorias teatrais e teorias linguísticas. As primeiras, pelos desencontros no tratamento dado ao próprio texto, quanto à sua finalidade: identificar estéticas, funções da literatura, manifestar subjetividades e outras. As teorias teatrais, por entenderem que o texto dramático pode ser abordado sob três ângulos: o do autor teatral, que se volta para seu texto; o do ator, enquanto ente que dá vida ao texto na representação, entregando-o para o espectador e este último que, ao recebê-lo, ou com o mesmo se apraz ou o submete a um juízo de valor. Por fim, as teorias linguísticas que, tendo a linguagem como objeto de estudo, se especializam em suas abordagens, para tratar de um objeto extremamente complexo, pela capacidade que possui em mudar para situar-se em diferentes contextos. De forma que, elemento comum no entroncamento teórico, suas análises, entretanto, dão-se em separado, como se o texto fosse único em cada área.

As obras analisadas mostraram que os textos literários podem, sim, ser abordados sob a ótica da linguística, sem que se percam os sentidos produzidos com foco na sensibilização da subjetividade dos leitores/espectadores. Percebemos assim que os fenômenos da oralidade,

mesmo “enxertados” no texto escrito para conferir a espontaneidade das falas, constituem pistas relevantes para a percepção dos estados emocionais das personagens e seus reflexos nas emoções também dos receptores dos textos, interesse tanto da literatura quanto da arte dramática.

Em referência no início deste trabalho, Ubersfeld (2005) apontava que estaria no texto escrito as bases da sua representação, ou seja, além dos elementos paralinguísticos, cinésicos e proxêmicos, orientados pelas didascálias, estamos considerando ser os referidos fenômenos da oralidade, além de estratégias próprias da conversação espontânea, também estratégias básicas da representação, nos termos da teatróloga.

## 5.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DIDÁTICAS DO CORPUS 2

Os dados das sequências de atividades realizadas pelas docentes foram categorizados de acordo com a relevância dos conteúdos na Análise da Conversação para o tratamento das práticas orais. Reiteramos que o texto teatral tem base escrita, mas sua realização se faz na oralidade, motivo pelo qual está inserido, na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), no eixo da oralidade. As categorias a que subtemos as atividades foram:

### 1) As atividades focaram a variação linguística?

Enquanto uma das características gerais da língua portuguesa falada no Brasil, pensar a variação linguística do país significa pensar a língua nos contextos e situações sociais, considerando-lhe as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que as condições de produção determinam. No texto teatral, estas determinações constam nas didascálias quando estas sugerem cenários, modos de vestir e de falar das personagens. Nas atividades analisadas, a reflexão sobre a mutabilidade da língua no tempo e no espaço foi apresentada nos dois momentos de realização das sequências, em atividades de diferentes professoras, conforme os 5 exemplos a seguir.

<b>Exemplo 1</b>	<b>Exemplo 2</b>	<b>Exemplo 3</b>	<b>Exemplo 4</b>	<b>Exemplo 5</b>
Inf. 1 -Solicitar que os alunos pensem como seria o cenário da história.	Inf. 4 – Após a leitura iremos fazer um comparativo da oralidade (fala) de antigamente com a atual.	Inf. 5 – Retirar do texto palavras/termos da época e passarem (sic) para termos mais atuais.	Inf. 7 – Pesquisar em fontes diversas os trajes usados pela realeza e súditos, bem como cenários.	Inf. 8 – Ensaiai a peça com as mudanças possíveis na fala, introduzindo a gíria, dando um tom informal e engraçado ao texto.

Fonte: A autora

Observamos, nas propostas das professoras, um trabalho de reflexão da fala, a fim de que os alunos percebam a vinculação entre língua e espaço geográfico, época em que o falante vive e ainda condições socioculturais. A consciência da variação linguística nesses aspectos constitui prática pedagógica voltada para uma adequada e eficiente comunicação, além de contribuir para que as intolerâncias com certas formas de falar, ou seja, os persistentes preconceitos linguísticos, tornem-se esvaziados e deem lugar para o respeito e a ética enquanto pilares de uma sociedade mais humana e mais inclusiva.

## 2) Foram focalizados os elementos paralinguísticos?

Além das informações verbais, os elementos paralinguísticos expressam estados emocionais dos falantes e colaboram na escuta atenta da leitura em voz alta, uma das práticas essenciais para o processo de compreensão textual, principalmente daqueles que ainda não leem. A nova BNCC (Base Nacional Comum Curricular), aponta a leitura dos elementos paralinguísticos e cinésicos como elemento essencial tanto para a compreensão dos textos orais, quanto para a compreensão da relação entre fala e escrita.

Exemplo 1	Exemplo 2	Exemplo 3	Exemplo 4	Exemplo 5
<p><b>Inf. 1-2º momento</b> Leitura do texto em voz alta. Vivenciar a dinâmica das expressões faciais (seguindo o comando da professora). Triste, alegre, raiva, assustado... Em roda de conversa refletir sobre a importância da voz e da expressão facial num texto teatral.</p>	<p><b>Informante 2 – 1º e 2º momentos –</b>  <b>1. Formar grupos com oito integrantes e realizar a leitura coletiva dando ênfase na entonação das falas.</b>  <b>2. Formação de grupos para leitura coletiva. Ênfase na entonação.</b></p>	<p><b>Inf. 5 – 1º e 2º momentos.</b>  <b>1. Trabalhar os termos através da voz com certa encenação-impostação da voz (tom, sons agudos/graves/fala jocosa/arrastada etc.</b>  <b>2. Leitura coletiva do texto. Após a leitura (a professora fará um levantamento das características que mais chamaram a atenção. Ex.: voz/entonação, fala, expressão corporal, elementos repetitivos, emudecimento com expressão facial etc)</b></p>	<p><b>Inf. 7 – 2º momento</b>  <b>Leitura partilhada em voz alta. Dramatizar a história lida com foco nas expressões e tom das personagens. Caracterizar-se com adereços e confeccionar o cenário.</b></p>	<p><b>Inf. 11 – 2º momento</b>  <b>Realizar a leitura do texto explorando os elementos orais e perfis dos personagens. Roda de conversa: dialogar com as crianças as características das falas (marcas da oralidade) dos personagens. Através do lúdico é possível imitar os personagens e personalizar seus jargões.</b></p>

Três tipos de leitura foram sugeridos nas propostas das docentes: a leitura individual em voz alta, a coletiva e a leitura partilhada. No exemplo 1, a professora fez uso de um dos jogos teatrais feitos na oficina e, juntamente à leitura do texto em voz alta, mostrou a natureza multimodal da fala. A leitura em voz alta com ênfase nos gestos, na altura da voz, nas expressões faciais foi bem sugerida nas atividades, principalmente nas do segundo momento, sinalizando para os resultados positivos da intervenção. Quanto às leituras coletiva e partilhada, estas reforçam a ideia de que devemos, enquanto professores, desenvolver com nossos alunos dos anos iniciais do ensino básico a habilidade do trabalho conjunto no qual é solicitada a escuta atenta, a fala expressiva, o respeito ao turno de fala, resumindo: saber ouvir e saber falar.

### 3) O foco das atividades está voltado para o ensino da escrita ou da oralidade?

Os estudos sobre a relação entre fala e escrita são relativamente novos. Sabemos hoje que não compreendemos a fala sem associá-la à escrita. Segundo Marcuschi (2005, p.46), fala e escrita, apesar de serem diferentes, podem ser comparadas sem darmos *status* de superioridade ou inferioridade a apenas uma delas, muito ao contrário, “são duas alternativas de atualização da língua nas atividades sócio-interativas (*sic*) diárias”. Entretanto, prosseguindo o ensino tradicional que supervalorizou a escrita, a fala ainda não alcançou o prestígio da escrita nas atividades de língua portuguesa, apesar de a relação entre fala e escrita constituírem uma das competências da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), por ela estar associada às variações e aos preconceitos, como veremos nos quadros adiante:

#### 1º momento

INFORMANTE	ESCRITA	ORALIDADE	ESCRITA/ORALIDADE	INDEFINIDO
1			X	
2				X
3	X			
4		X		
5		X		
6	X			
7		X		
8		X		
9	X			
10	X			
11	X			
12	X			
13	X			
14	X			
15	X			
<b>TOTAL:</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

Fonte: A autora

**2º momento**

INFORMANTE	ESCRITA	ORALIDADE	ESCRITA/ORALIDADE	INDEFINIDO
1		X		
2	X			
3				X
4			X	
5			X	
6			X	
7		X		
8		X		
9			X	
10		X		
11			X	
12	-	-	-	-
13	-	-	-	-
14	-	-	-	-
15	-	-	-	-
<b>TOTAL:</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>1</b>

Fonte: A autora

Os dados, quando comparados, demonstram que as atividades das professoras, antes da intervenção, inclinavam-se predominantemente para a escrita. Após a intervenção, houve uma migração de foco, voltando-se as atividades ou apenas para a oralidade, ou para a relação entre as duas modalidades. Supomos que as atividades direcionadas somente para os aspectos orais, ou não atentaram para as particularidades do gênero ou trataram os termos oral/oralização como sinônimos.

#### 4) Referem estratégias de planejamento da fala?

Nos estudos sobre língua falada, Marcuschi *In*. JUBRAN (2015, p.49) considera que a hesitação tem relevância como objeto de investigação de usos da língua e, portanto, da competência comunicativa em contextos interativos de natureza oral. Atesta ainda não ser a hesitação uma disfunção do falante, pelo contrário, ela desempenha papéis importantes na fala: papéis formais, cognitivos e interacionais, como veremos a seguir:

Informante 5	Informante 6	Informante 11
<p>1. 2º momento: Leitura coletiva do texto. Após a leitura (a professora fará um levantamento das características que mais chamaram a atenção. Ex.: voz/entonação, fala, expressão corporal, elementos repetitivos, emudecimento com expressão facial etc)</p>	<p>1. 1º momento Retirar uma cena da peça, ler e brincar pelas letras maiúsculas e minúsculas, entendendo o uso delas.</p> <p>2. 2º momento Observar dentro do texto da peça teatral quais são as pontuações mais utilizadas e a importância delas para dar</p>	<p>1. 2º momento Roda de conversa: dialogar com as crianças as características das falas (marcas da oralidade) dos personagens. Através do lúdico é possível imitar os personagens e personalizar seus jargões.</p>

	sentido ao texto. Após isso, fazer uma atividade aprofundando essas pontuações encontradas, fazendo com que os alunos reflitam sobre a importância delas (reticências, exclamação, parênteses, travessão, aspas) para dar coesão e coerência a esse tipo de texto.	
--	--	--

Fonte: A autora

Interessante notar como hesitações e interrupções aparecem minimizadas enquanto estratégias linguísticas relevantes para o estudo da linguagem oral. Dentre as atividades sugeridas pelas professoras, apenas quatro fazem referências às operações da fala, e ainda assim muito superficialmente, mesmo após a intervenção. Esse fato aponta que as atividades propostas para a oralidade, na sua maioria, ignoram o processamento *on line* da fala, desconsideram-lhe as marcas processuais, e se materializam de forma planejada como a escrita o faz. Conclui-se, portanto, que ainda é muito forte o ensino de língua voltado para a escrita.

#### 5) Relação entre fala e escrita: referiram retextualização?

Uma das atividades mais importantes para a compreensão da relação entre fala e escrita trata-se de o professor de língua portuguesa oportunizar aos alunos perceberem como fala e escrita se organizam nos diferentes gêneros, nos diferentes suportes, nas diversas culturas. Tal prática está diretamente associada às atividades de retextualização defendidas por Marcuschi (2005, p.59) que são operações destinadas à eficácia da compreensão textual e da comunicação, o que pode ser constatado no quadro a seguir:

INFORMANTE	1º MOMENTO		2º MOMENTO	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
1	X		X	
2	X		X	
3	X		X	
4	X		X	
5	X		X	
6	X		X	
7	X		X	
8	X		X	
9	X		X	
10		X	X	
11	X		X	
12	X		-	-
13	X		-	-
14	X		-	-
15		X	X	
<b>TOTAL:</b>	<b>13</b>	<b>2</b>	<b>12</b>	

Fonte: A autora

Neste critério, parece haver um consenso nas práticas pedagógicas na escola onde foi feita a intervenção, à exceção de 1 (uma) professora que priorizou o estudo da gramática normativa, com tendência clara de um ensino de língua focado para a escrita. E, se nosso objetivo era o entendimento de que fala e escrita mantêm entre si uma relação transitiva de possibilidades para diferentes formas de retextualização, a maioria das professoras percebeu essa relação intrínseca entre as duas modalidades da língua. Mesmo tendo resultado positivo neste âmbito, supomos haver a necessidade de mais formações pedagógicas direcionadas para o tratamento desse aspecto do gênero e de muitos outros gêneros híbridos que surgem nas práticas sociais intermediadas pela linguagem.

### 5.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO CORPUS 2

A análise dos dados nos levou a relacionar as práticas pedagógicas das professoras com as informações do questionário solicitado para, caso fosse necessário, buscar elementos que explicassem situações didáticas que fugissem à regra da grande maioria das docentes. Vimos que o contato maior com o gênero acontece dentro da escola, quando ele é requerido para eventos escolares. As docentes que fizeram esta afirmação, disseram fazer adaptações de contos de diversos autores, adequando-os para a encenação. Vale aqui uma primeira observação. Para os estudos da oralidade, as adaptações são retextualizações, no caso, do escrito para a escrita oralizada que as professoras fazem, focando os aspectos paralinguísticos e cinésicos, as falas características das personagens, o lugar das falas. No entanto o fazem muitas vezes sem atentar que estão apresentando as relações entre fala e escrita, seja para a compreensão textual, seja para a produção de sentidos.

Para o ensino, a mesma informação vem confirmar nossas observações particulares referidas na introdução deste trabalho. Constitui dado que pode ser utilizado em pesquisas referentes à funcionalidade das bibliotecas escolares e a função de quem nela trabalha. O acervo das bibliotecas deveria ter permanente divulgação dentro das escolas, trabalho que passa necessariamente por práticas atrativas que possam cooptar usuários que se transformem em leitores assíduos e amantes da literatura. Exceto as professoras que responderam só trabalhar com excertos de textos teatrais trazidos pelos livros didáticos, duas afirmaram acessar o *you tube* ou outro audiovisual para ensaiar com os alunos quando estes vão participar de eventos

escolares. Ou seja, as professoras abandonam as particularidades da língua oral presentes nos textos escritos para “comprar” a encenação pronta, ainda que a representação da fala mediatizada não represente a identidade linguística dos alunos.

Fora do ambiente escolar, a grande maioria das professoras informou que somente vai a teatro quando uma peça teatral é muito indicada, havendo professoras que ou raramente ou nunca vão a teatro. Essas informações são preocupantes tanto para o reconhecimento das particularidades do gênero na encenação, quanto para as questões dos letramentos sociais. Se o professor não acessa os bens culturais e, em especial, os da natureza do texto teatral, ou a ele é negado este direito, a probabilidade de o gênero ser valorizado para estudos mais específicos é mínima. Também como é mínimo o reconhecimento dele como prática social de grande importância para a consciência crítica dos indivíduos.

Ato contínuo, ficou evidenciado no questionário que o mais importante no ensino do gênero é sua contribuição para a expressividade dos alunos. Entretanto, a palavra expressividade não apareceu uma única vez nas atividades produzidas. Fica claro, portanto, um dissenso entre o critério observado pela maioria e a respectiva prática pedagógica. Apenas uma docente referiu-se de outra forma ao termo, mas conseguiu sintetizar o conjunto de habilidades solicitadas quando falamos sobre expressividade.

Inf. 6 – 2º momento. Escolher alguns personagens da peça e pedir para que alguns estudantes decorem algumas falas e depois apresentem para a turma. Nesse momento, o professor fala sobre a importância da entonação, velocidade da fala e ter clareza sobre o que está sendo dito, salientando essas características são importantes para a plateia compreender da melhor forma possível a fala dos personagens, como ao final saber o sentido da peça.

Fonte: A autora

Consideramos a oficina uma estratégia didática de grande relevância no ensino e em especial na formação de professores, principalmente pelo fato de ela oportunizar para ações coletivas, na maioria das vezes muito produtivas, sem desconsiderar as ações individuais. Dentre as atividades da oficina pedagógica a que nos propomos fazer, consta uma atividade conjunta de retextualização da peça teatral que, devido ao limite do tempo dentro do horário escolar, foi feita apenas com a cena 1 (um) do primeiro ato da peça, que adiante vai reescrita.

#### TEXTO ORIGINAL

*1º ATO cena 1 Praça do reino, bastante colorida. É dia de festa. No centro da praça, ao fundo, vê-se uma torre com um relógio bem grande ao alto. Os súditos, moradores do reino, cantam e dançam uma música animada. Jogam confete e serpentina na*

*plateia. De repente, ouve-se um grito feminino muito alto, vindo de fora do palco, e um barulho seco. Súditos interrompem a dança e a cantoria, assustados.*

SÚDITO 1 - Que barulhão foi esse?

SÚDITO 2 – O que será que aconteceu? Será que alguém caiu?

SÚDITO 3 – Deus me livre, atchim e amém: o barulho veio lá das bandas do castelo!

*Ouve-se o som de uma trombeta e em seguida entra em cena o Arauto Real.*

ARAUTO: Atenção, muita atenção, povo do Reino Alegre. Tenho um anúncio muito triste a fazer.

*Súditos se entreolham apreensivos.*

ARAUTO – A linda princesa Clarice caiu do alto da torre do palácio e morreu.

TODOS – OOOHHHH!

SÚDITO 3 – Mas morreu assim ... bem morrida?

SÚDITO 1 – Silêncio, rapaz! Respeite o Arauto Real.

ARAUTO (*pigarreando*) – Como eu ia dizendo, a linda princesa Clarice caiu do alto da torre do palácio e morreu... Portanto, por decreto de Sua Magestade, o Rei Soberano, a partir de hoje todos os súditos devem retirar suas roupas coloridas e vestir roupas pretas. O Reino Alegre está de luto.

*Arauto se retira.*

SÚDITO 2 – Mas que tragédia! Coitadinha da Rainha!

SÚDITO 1 – E do Rei, então! Ele perdeu sua filha única.

SÚDITO 2 – Perdeu seu xodó!

SÚDITO 3 – Seu docinho de coco dietético.

SÚDITO 2 – E agora, o que vamos fazer?

SÚDITO 1 – Ora bolas, o que vamos fazer... Vamos obedecer ao decreto real! Decreto real não se discute, cumpre-se!

SÚDITO 3 – Cúmplice? Eu não sou cúmplice de nada não, meu amigo. Não tenho nada com isso!

SÚDITO 1 – Eu não falei cúmplice. Falei cumpre-se. Decreto do Rei a gente cumpre. Todo mundo de roupa preta...

SÚDITO 2 – Eu acho que não tenho nenhuma roupa preta...

SÚDITO 3 – (*debochando*) – Compre-se. (*imitando o Súdito 1*)

É decreto do Rei! Cumpre-se e cumpre-se!

SÚDITO 1 – Se você não parar com essas piadinhas agora mesmo, eu...

SÚDITO 2 – Vamos deixar de briga, gente. Vocês nunca combinaram, vão brigar agora?

SÚDITO 1 – Mas ele fica provocando!

SÚDITO 2 – Chega! Temos que arrumar logo essas roupas pretas. O Rei não vai querer ver nenhuma corzinha na cidade. Nem uma!

*Todos olham para a plateia e fazem caras preocupadas*

SÚDITO 2 (*apontando para o público*) – Mas eu estou vendo muitas cores aqui. Isso vai dar problema...

SÚDITO 3 (*apontando para alguém da plateia com a roupa bem colorida*)

- Olha aquele ali, meu Deus! Veio vestido para um baile de carnaval! Nunca vi tanta cor... Some daqui, menino!

SÚDITO 1 (*para a plateia*) – Calma, gente, muita calma. Eu sei que é um pedido difícil, assim em cima da hora. Vocês não vieram preparados para ficar de luto. Mas entendam, é uma situação imprevista.

Súdito 2 – É mesmo. Quem poderia imaginar a morte da princesa, assim, sem mais nem menos, justo agora que a festa estava começando? Quem já viu uma coisa dessas?

SÚDITO 3 – Também não é assim. Eu já vi muitos reis morrerem no começo da história. (*para a plateia*) O pai da Branca de Neve morreu no começo da história, não foi? O pai da Cinderela também!

SÚDITO 1 – Só que eles eram reis, já estavam velhinhos, mais cedo ou mais tarde iam morrer mesmo. Mas uma princesa?

SÚDITO 3 – A Bela Adormecida morreu!

SÚDITO 1 – Quase no fim da história... (*olha para a plateia*) Não foi?

SÚDITO 3 – A ... a... Branca de Neve Morreu!

SÚDITO 1 (*perdendo a paciência*) – Quase no fim da história!

SÚDITO 3 – Tá bom, tá bom, você me convenceu.

SÚDITO 1 – Essa ideia da princesa morrer no comecinho da história... vai complicar tudo.

SÚDITO 2 (*para a plateia*) – Alguém tem uma roupa preta aí pra me emprestar?

SÚDITO 3 – Já sei, já sei. É só pegar esta aqui e passar carvão...

### RETEXTUALIZAÇÃO

(da escrita para a escrita)

1º ATO *cena 1 Praça do Reino de Cabrobó, bastante colorida. É dia de festa. No centro da praça, ao fundo, vê-se uma torre com um relógio bem grande ao alto. Os súditos, moradores do reino, cantam e dançam uma música animada. Jogam confete e serpentina na plateia. De repente, ouve-se um grito feminino muito alto, vindo de fora do palco, e um barulho seco. Súditos interrompem a dança e a cantoria, assustados.*

SÚDITO 1 – **Misericórdia! Qui pipoco da gota foi esse?**

SÚDITO 2 – **Que foi que assucedeu?** Será que alguém caiu?

SÚDITO 3 – Deus me livre, atchim e amém: **o barui vei lá darbanda** do castelo!

*Ouve-se o som de uma trombeta e em seguida entra em cena o Arauto Real.*

ARAUTO: Atenção, muita atenção, povo do Reino de **Cabrobó**. Tenho **uma coisa muito triste para dizer a vocês**.

*Súditos se entreolham apreensivos.*

ARAUTO – A linda princesa Clarice caiu do alto da torre do palácio e morreu.

TODOS – OOOOHHHH!

SÚDITO 3 – Mas morreu assim ... bem morrida?

SÚDITO 1 – Silêncio, rapaz! Respeite o Arauto Real.

ARAUTO (*pigarreando*) – Como eu ia dizendo, a linda princesa Clarice caiu do alto da torre do palácio e morreu... Portanto, por decreto de Sua Magestade, o Rei Soberano, a partir de hoje todos os súditos devem retirar suas roupas coloridas e vestir roupas pretas. O Reino Alegre está de luto.

*Arauto se retira.*

SÚDITO 2 – Que horror! Bichinha da Raiinha!

SÚDITO 1 – E do Rei, então! Ele perdeu sua filha única, a princesa Crarice.

SÚDITO 2 – Perdeu seu xodó!

SÚDITO 3 – Seu docinho de coco dietético.

SÚDITO 2 – E agora, o que vamos fazer?

SÚDITO 1 – Ora bolas, o que vamos **fazê**... Vamos **obedecê o** decreto real! Decreto real não se discute, cumpre-se!

SÚDITO 3 – Cúmplice? Eu não sou cúmplice de nada não, meu amigo. **Num** tenho nada com isso, **certo?**

SÚDITO 1 – Eu não falei cúmplice. Falei cumpre-se. Decreto do Rei a gente cumpre. Todo mundo de roupa preta...

SÚDITO 2 – Eu acho que **num** tenho nenhuma roupa preta...

SÚDITO 3 – (*debochando*) – Compre-se. (*imitando o Súdito 1*)

É decreto do Rei! Cumpre-se e cumpre-se!

SÚDITO 1 – **home, dexe de deboche**. Se **num pará cum** essas piadinha agora mesmo, eu...

SÚDITO 2 – Vamos **deixá** de briga, gente. Vocês nunca combinaram, vão brigar agora?

SÚDITO 1 – Mas ele fica provocando!

SÚDITO 2 – Chega! Temos que **arrumá** logo essas roupas pretas. O Rei não vai querer ver nenhuma corzinha na cidade. Nem uma!

*Todos olham para a plateia e fazem caras preocupadas*

SÚDITO 2 (*apontando para o público*) – Mas eu **tô** vendo muitas **cor aqui**. Isso vai dar **probrema...**

SÚDITO 3 (*apontando para alguém da plateia com a roupa bem colorida*)

- **Oiaquele** ali, meu Deus! Veio vestido para um baile de carnaval! Nunca vi tanta cor... Some daqui, menino!

SÚDITO 1 (*para a plateia*) – Calma, gente, muita calma. Eu sei que é um pedido difícil, assim em cima da hora. Vocês **num viero preparado pra ficá** de luto. Mas entendam, é uma situação imprevista.

Súdito 2 – É mesmo. Quem **ia** imaginar a morte da princesa, assim, sem mais nem menos, justo agora que a festa estava começando? Quem já viu uma coisa dessas?

SÚDITO 3 – Também não é assim. Eu já vi muitos reis morrerem no começo da história. (*para a plateia*) O pai da Branca de Neve morreu no começo da história, **num** foi? O pai da Cinderela também!

SÚDITO 1 – Só que eles eram reis, já estavam **veim veim**, mais cedo ou mais tarde iam **morrê mermo**. Mas uma princesa?

SÚDITO 3 – A Bela Adormecida **MORREEEEEEEU!**

SÚDITO 1 – Quase no fim da história ... (*olha para a plateia*). **Num foi?**

SÚDITO 3 – A ... a... Branca de Neve morreu!

SÚDITO 1 (*perdendo a paciência*) – Quase no fim da história!

SÚDITO 3 – Tá bom, tá bom, você me convenceu.

SÚDITO 1 – Essa ideia da princesa morrer no comecinho da história... vai **compricar** tudo.

SÚDITO 2 (*para a plateia*) – Alguém tem uma **ropa** preta aí pra **mimprestá**?

SÚDITO 3 – Já sei, já sei. É só pegar esta aqui e passar **cauvão...**

BLACKOUT FIM DA CENA 1

Vemos que, a partir da mudança de um fator das condições de produção textual, houve a necessidade de uma reformulação nos níveis fonéticos, morfológicos e sintáticos do texto. Tudo para que haja uma articulação língua e contexto de fala, caracterizando, portanto, uma identidade linguística para os falantes. Nesta retextualização, pode ser visto que a linguagem nas didascálias não se afasta da forma culta, por motivos já discutidos. Houve, sim, uma mudança na fala do Arauto, não nos aspectos lexicais, mas sim nos sintáticos. As produtoras textuais fizeram com que a fala dele fosse mais analítica, que também constitui aspecto da oralidade.

É fato que alguns fenômenos da oralidade, quando ocorrem no nível sintático, como alguns casos de regência, por exemplo, não são tão percebidos pelos ouvintes e a fala corre menos risco de ser censurada, estigmatizada. Percebemos também que os metaplasmos foram muito recorrentes na reelaboração do texto, fato que sugere serem esses fenômenos os mais

observados pelas professoras, porque todas sabem que a razão da vinda de estudantes para a escola é oportunizar a ela, à escola, desempenhar suas principais funções: ler e escrever. E escrever na escola significou por muito tempo, e ainda significa para muitas, praticar o apagamento das marcas naturais da fala espontânea, muito confundidas com relaxamento, incompreensão, desordem cognitiva. Pelo contrário, como afirma o grande mestre Marcuschi (2005, p. 33), “são estratégias de formulação em tempo real”, privadas de correções, só para exemplificar. Isso significa que, por motivos os mais diferentes possíveis, as docentes, em especial as de língua portuguesa, não perceberam ainda o fato de ter em um mesmo gênero textual, a peça teatral, a possibilidade de estudar a língua em suas variações e em suas potencialidades.

## 6 CONCLUSÃO

Testemunhamos, durante o processo de análise das peças teatrais, que o estudo da oralidade não é tão simples como se apresenta nas atividades que desenvolvemos em sala de aula. O texto oral, por mais elementar na sua forma manifesta e os fenômenos ali apresentados, quase sempre expressam a complexidade das estratégias envolvidas, isso porque quase todas elas coocorrem. Por esse motivo, sempre que estamos analisando um fenômeno, um outro emerge, suscitando ser visto, porque alguma função ele desempenha junto do fenômeno mais visível. Como exemplo, podemos citar a reiteração de uma pergunta retórica que, em um dos textos analisados, além de constituir uma interrupção, as duas – pergunta retórica e repetição – se juntaram para convencer o leitor/espectador da inocência de uma personagem, portanto para construir argumento.

Nas atividades das docentes, verificamos que as práticas pedagógicas que focam a oralidade são feitas de forma mais intuitiva, direcionadas pela criatividade docente e muito pouco pelo respaldo teórico na área. Atividades de retextualização sem referências a termos mais específicos da Análise da Conversação, estes substituídos pelos seus correspondentes na gramática normativa, são indícios da falta de abordagem do texto nessa área. As pausas, por exemplo, são referidas quase sempre pelos seus significantes, em clara correspondência com a gramática normativa. Por tais razões, o texto teatral, visto pelos aspectos de três áreas convergentes, não pode ser reduzido a objeto de análises que frustrem as expectativas daqueles que estão em processo de formação leitora dentro das salas de aula, em especial as de língua portuguesa. Nesse sentido, achamos que a análise do texto teatral feita conjuntamente pelo intercâmbio das teorias linguísticas e teatrais fogem ao ensino tradicional baseado prioritariamente no ensino de gramática.

Através desta pesquisa, deduzimos que nós, professores, precisamos nos aproximar, sempre que possível, da linguagem de um bem cultural tão importante como é o teatro. Os textos teatrais fortalecem e ampliam nosso arcabouço de conhecimentos sobre a realidade circundante, sobre a vida e sobre nós mesmos, uma vez que somos, a cada dia, solicitados a estar e agir em sala de aula, ativando a todo momento aquilo que o mundo anuncia. A partir da familiaridade com o teatro, podemos desenvolver, em nossos estudantes, competências e habilidades linguísticas que possam, dentre muitas atividades, a de desenvolver-lhes a consciência crítica. É ensinando a nossos alunos que não existem *apartheids* na língua, nem

devem existir por causa dela, que conseguiremos efetivar um estudo de língua portuguesa, no nosso caso, mais significativo e mais próximo da identidade linguística de nossos estudantes.

No processo de ensino-aprendizagem, o estudo do texto teatral pode possibilitar o desenvolvimento das expressões oral, escrita e corporal dos alunos e, além de habilidades linguísticas, atitudes e comportamentos essenciais à educação integral dos aprendizes, o que pode ser alcançado através da representação cênica. Nossa afirmação baseia-se no fato de o teatro exigir, em sua essência, o trabalho coletivo, que oportuniza a troca de experiências, saberes particulares e tomadas de atitudes que vão construir paulatinamente a autonomia dos alunos para aprender e, no futuro, saberem agir no mundo. E, ao professor, pode oferecer a oportunidade de conhecer seus alunos, não só pelos resultados apresentados nas avaliações formais, mas também noutras situações de ensino e de aprendizagem em que as figuras de professor e aluno se planificam.

Por fim, na introdução deste trabalho nos referimos à possibilidade de estudar um texto literário fora da subserviência das leis que regem a escrita e fazem dela modalidade superior à fala. Nossa hipótese foi confirmada quando trouxemos para o ensino do texto teatral uma estratégia da própria área – os jogos teatrais. Se recebemos dos documentos oficiais a orientação de trabalhar a linguagem oral através de atividades significativas, os jogos teatrais significam bastante para os professores e para os alunos, porque são próximos das vivências dos dois atores em sala de aula. Além do mais, o jogo satisfaz a ação dramática, porque em teatro o jogo é jogado. Na linguagem oral também. Como atestam os teóricos referenciados neste trabalho: na língua oral não tem rascunhos, nem revisão. Nada é apagado. O jogo é jogado.

## REFERÊNCIAS

- ANGENOT, Marc. *Os tratados da eloquência do corpo*. In: *Semiologia do teatro*.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- GUINSBURG, J. NETTO, J. T. C. CARDOSO, R. C. (Organizadores) São Paulo: Perspectiva, 2012. Capítulo 12, p. 223-248)
- ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de Almeida (Org.). *Novas perspectivas em análise visual: do texto ao contexto*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2016.
- ALTET, Marguerite. In: PAQUAI, Léopold et al. (Org.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Tradução: Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALVES, Castro. Espumas flutuantes, 1870. Disponível em <<https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=89774>>
- ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ARAÚJO, Denise Lino e SILVA, Williany Miranda (Org.). *A oralidade em foco: conceitos, descrição e experiências de ensino*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- ARMENGAUD, Françoise. *A pragmática*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- BAGNO, Marcos. *Português brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico. O que é e como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- BAGNO, Marcos. *Língua, linguagem linguística: pondo os pingos nos ii*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. *Tarefas da educação linguística (sic) no Brasil*. Rev. Brasileira de Linguística (sic) aplicada, v. 5, n. 1, 2005, p. 63-81.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Org. Trad., Posfácio e Notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

- BARROS, Kazue Saïto M. de. *Linguística Textual e Análise da Conversação*. In: SOUZA, Edson Rosa Francisco de; PENHAVEL, Eduardo; CINTRA, Marcos Rogério; (Org.). *Linguística Textual: interfaces e delimitações. Homenagem a Ingedore Grünfeld Villaça Koch*. São Paulo: Cortez, 2017.
- BARROS, Kazue Saïto M. de. (Org.) *Atividades de interação verbal: estratégias e organização*: Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem/Imprensa Universitária UFRPE, 2002.
- BAWARSHI, Anis S. & REIFF, Mary Jo. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. Trad. Benedito Gomes Barbosa. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. Tradução e adaptação: Judite Chambliss Hoffnagel. HOFFNAGEL, J. C.; DIONISIO, A. P. (Org.). São Paulo: Cortez, 2006.
- BAZERMAN, Charles. *Escrita, Gênero e interação social*. Tradução e adaptação: Judite Chambliss Hoffnagel. Hoffnagel et al. HOFFNAGEL, J. C.; DIONISIO, A. P. (Org.). São Paulo: Cortez, 2007.
- BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Tradução e adaptação : Judite Chambliss Hoffnagel. Hoffnagel, J. C.; DIONISIO (Org.). São Paulo: Cortez, 2011.
- BAZERMAN, Charles. *Retórica da ação letrada*. Tradução: Adail Sobral; Angela Paiva Dionisio; Judith Hoffnagel; Pietra Acunha. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros (Org.). *Linguística de texto e análise da conversação. Panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.
- BEZERRA, Benedito Gomes. *Gêneros no contexto brasileiro: questões[meta]teóricas e conceituais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BOAL, Augusto. *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BOLESLAVSKI, Richard. *A arte do ator. As primeiras seis lições*. Tradução e notas de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador. Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRAIT, Beth. *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: 1º e 2º ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BUNZEN, Clecio. MENDONÇA, Márcia. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

- CAVALCANTE, Marianne C. B.; MELO, Cristina T. V.; In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *Expressão oral & escrita*. RJ: Vozes, 2010.
- CAMARGO, Roberto Gill. *Função estética da luz*. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- CASTILHO, Ataliba T. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso*. Modos de organização. São Paulo: Contexto, 2014.
- CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU. *Dicionário de análise do discurso*. Coordenação e tradução: Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2008.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.
- CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes-selo Martins, 2015.
- FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FARACO, C. Alberto. VIEIRA, F. Eduardo (Org.). *Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- FARIA, Alessandra Ancona de. *Contar histórias com o jogo teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- FARIA, João Roberto. (dir.) *História do Teatro Brasileiro*. GUINSBURG, J. e FARIA, João Roberto. (projeto e planejamento editorial) São Paulo: Perspectiva: Edições SESCSP, 2013.
- FÁVERO, Leonor L; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O. de; AQUINO, Zilda Gaspar O. de. *O jogo interacional e a gestualidade nas entrevistas de televisão*. In: BARROS, Kazue Saito M. de (Org.). *Atividades de interação verbal: estratégias e organização*. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem/Imprensa Universitária UFRPE, 2002.
- FÁVERO, Leonor L; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O. de; AQUINO, Zilda. *O par dialógico pergunta-resposta*. In: JUBRAN, Clélia Spinardi (Org.). *A construção do texto falado: gramática do português culto falado no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 127-157.
- FERREIRA, Taís. FALKEMBACH, Maria Fonseca. *Teatro e dança nos anos iniciais*. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à linguística I. Objetos Teóricos*. São Paulo: Contexto, 2015.

- FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à linguística II. Princípios de análise*. São Paulo: Contexto, 2016.
- FIORIN, José Luiz (Org.). *Figuras de Retórica*. São Paulo: Contexto, 2014.
- GENETTE, Gérard. *Paratextos Editoriais*. Tradução Álvaro Faleiros. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2009.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- HÉNAULT, Anne. *História concisa da semiótica*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- ISKANDAR, J. Ibrahim. *Normas da ABNT: comentadas para trabalhos científicos*. Curitiba: Juruá, 2012.
- INGARDEN, Roman. *As funções da linguagem no teatro*. In: *Semiologia do teatro*.
- GUINSBURG, J. NETTO, J. T. C. CARDOSO, R. C. (Organizadores) São Paulo: Perspectiva, 2012. Capítulo 7, p. 151 – 161.
- JUBRAN, Clélia Spinardi (Org.). *A construção do texto falado: gramática do português culto falado no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.
- JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Tradução Marcos Bagno; Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.
- KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1990. 3ª ed.
- KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 4ª ed.
- KNEBEL, Maria. *Análise-ação: práticas das ideias teatrais de Stanislávski*. (Org., adapt. e notas de Anatoli Vassíliev; Tradução e notas adicionais de Marina Tenório e Diego Moschkovich). São Paulo: Editora 34, 2016.
- KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2016.
- KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. *Especificidade do texto falado*. In: JUBRAN, Clélia Spinardi (Org.). *A construção do texto falado: gramática do português culto falado no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015. Cap. 1, p. 39 – 46.
- KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. *Uma história, dois campos de estudo, um homenageado*. In: BENTES, A. C. e LEITE, M. Q. (orgs.). *Linguística de texto e análise da conversação*. São Paulo: Cortez, 2010. Cap. 1, p. 37 – 48.
- KOWZAN, Tadeusz. *Os signos no teatro – introdução à semiologia da arte do espetáculo*. In: *Semiologia do teatro*. GUINSBURG, J. NETTO, J. T. C. CARDOSO, R. C. (Organizadores) São Paulo: Perspectiva, 2012. Capítulo 5, p. 93 – 146.

- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Brecht na pós-modernidade*. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- LEITE, Marli Quadros et. al. *A análise da conversação no grupo de trabalho linguística do texto e análise da conversação da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística*. In: BENTES, A. C. e LEITE, M. Q. (orgs.). *Linguística de texto e análise da conversação*. São Paulo: Cortez, 2010. Cap. 2, p. 49 – 87.
- MAGALDI, Sábato. *Panorama do teatro brasileiro*. São Paulo: Global, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. **Signótica**, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 119-146, set. 2009. ISSN 2316-3690. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/7396>>. Acesso em: 13 nov. 2018. doi:<<https://doi.org/10.5216/sig.v9i1.7396>>.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1998.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Hesitação*. In: JUBRAN, Clélia Spinardi (Org.). *A construção do texto falado: gramática do português culto falado no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Repetição*. In: JUBRAN, Clélia Spinardi (Org.). *A construção do texto falado: gramática do português culto falado no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: *Gêneros textuais & ensino*. DIONÍSIO, A; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MARTINS, Maria Helena Pires. *Proposta de classificação do gesto no teatro*. In: GUINSBURG, J. NETTO, J. T. C. CARDOSO, R. C. (Organizadores) São Paulo: Perspectiva, 2012. p. 249-262.
- MAZIÈRE, Francine. *A análise do discurso: história e práticas*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- MELO, Leonor Jesus Marcos. *Os textos tradicionais na aula de português: os provérbios*. Coimbra: Almedina, 2002.
- MILLER, Carolyn R. *Gênero textual, agência e tecnologia*. DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith. (Organização). Tradução Judith C. Hoffnagel. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- MOLLICA, Maria Cecília. *Fala, letramento e inclusão social*. São Paulo: Contexto, 2007.
- MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina. (Org.) *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2007. Vol. 3

- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. *Sociologia para jovens do século XXI: manual do professor*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. Tradução para a língua portuguesa sob a direção de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- PAVIS, Patrice. *A encenação contemporânea: origens, tendências, perspectivas*. Tradução: Nanci Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário da performance e do teatro contemporâneo*. Tradução Jacó Guinsburg, Marcio Honório de Godoy, Adriano C. A. e Sousa. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- PERRENOUD, Philippe. In: PERRENOUD, Philippe et al. *A formação dos professores no Século XXI*. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- PERRENOUD, Philippe. *Formação inicial de professores e profissionalização da profissão*. Journal of Educational Sciences. Montreal: vol. XIX, nº 1, p. 59-76, obtido em: PERRENOUD, PH: *A formação de professores: entre teoria e prática*. Paris: L'Harmattan, 1994. Cap. VIII.
- PEIRCE, Charles. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 2003.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das letras, 2016.
- PRETI, Dino. *A língua falada e o diálogo literário*. In: *Análise de textos orais. Projetos Paralelos – NURC/SP*. PRETI, Dino (Org.) São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001.
- REINADO, Maria Augusta; MARCUSCHI, Beth; DIONÍSIO, Angela. (Org.). *Gêneros textuais: práticas de pesquisa & práticas de ensino*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.
- REVERBEL, Olga Garcia. *Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão. Pensamento e ação na sala de aula*. São Paulo: Scipione, 2008.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. *Ler o teatro contemporâneo*. Tradução Paulo Neves; Revisão Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. *Introdução à análise do teatro: leitura e crítica*. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- RIBEIRO, Ana Elisa. *Textos Multimodais. Leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- ROBERTO, Mikaela. *Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- ROJO, Roxane. BARBOSA, Jacqueline P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, Roxane. (Org.). *Escola conectad@: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de; (Org.). *Leitura Subjetiva e ensino de literatura*. Tradutores: Amauri Moraes et al. São Paulo: Alameda, 2013.
- SCHNEUWLY, Bernardo. DOLZ, Joaquim e Col. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Rosane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3 ed. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2011.
- JUBRAN, Clélia Spinardi (Org.). *A construção do texto falado: gramática do português culto falado no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.
- SANTO AGOSTINHO. Confissões. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- SILVA, Maria Cecília P. Souza-e-. CRESCITELLI, Mercedes Cunha. In: JUBRAN, Clélia Spinardi (Org.). *A construção do texto falado: gramática do português culto falado no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.
- SILVA, Maria Cecília P. Souza-e-. KOCH, Ingedore Villaça. *Linguística aplicada ao português. Sintaxe*. São Paulo: Cortez, 2011.
- SPOLIN, Viola. *O jogo teatral no livro do diretor*. Tradução Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- STANISLAVSKI, Constantin. *A construção da personagem*. Tradução. Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2014.
- STANISLAVSKI, Constantin. *A preparação do ator*. Tradução de Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2017.
- STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- SZONDI, Peter. *Teoria do drama moderno [1880 – 1950]*. Tradução e notas: Raquel Imanishi Rodrigues. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- TERRA, Ernani. *Leitura do texto literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.
- THIOLLENT, Michel. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas S.A, 2009.
- THOMAS, Rosalinda. *Letramento e Oralidade na Grécia Antiga*. Tradução: Raul Fiker. São Paulo: Odysseus Editora, 2005.
- TINOCO, Robson Coelho. *Leitor real e teoria da recepção: travessias contemporâneas*. São Paulo: Editora Horizonte, 2010.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *O relevo no processamento da informação*. In: JUBRAN, Clélia Spinardi (Org.). *A construção do texto falado: gramática do português culto falado no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.

UBERSFELD, Anne. *Para ler o teatro*. Trad. José Simões (coord). São Paulo: Perspectiva, 2005.

URBANO, Hudinilson. *Oralidade na literatura: o caso Rubem Fonseca*. São Paulo: Cortez, 2000.

VELTRUSKI, Jiri. *O texto dramático como componente do teatro*. In: GUINSBURG, J. NETTO; J. T. Coelho; CARDOSO, R. Chaves (Org.) *Semiologia do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2012. Cap. 8, p. 163 – 189.

**ANEXO A – LISTA DOS TRABALHOS PESQUISADOS SOBRE ORALIDADE**

1. A construção da comicidade em textos da dramaturgia de Plínio Marcos
2. A formação do palhaço circense
3. A influência da oralidade no texto escrito, análise da peça teatral Vestido de Noiva, de Nelson Rodrigues
4. A intenção na melodia\_ estudo interdisciplinar sobre as relações entre entoação e gênero de discurso nas manifestações vocais (da fala ao canto)
5. A oralidade em Toda nudez será castigada, de Nelson Rodrigues
6. A oralidade no texto teatral O abajur lilás , de Plínio Marcos
7. A palavra em cena\_ o texto dramático no ensino de língua portuguesa
8. A primeira tradução de o leão e a joia, de Wole Soyinka, para o português do Brasil \_ análise descritiva da oralidad
9. A retextualização do escrito para o oral\_ uma pedagogia expressiva da palavra para atores
10. As marcas de oralidade e a construção da metamensagem em A falecida, de Nelson Rodrigues
11. A-TUA-AÇÃO- o texto teatral, o corpo e a voz como mediadores da apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de língua estrangeira (francês)
12. Estratégias conversacionais em Lua Nua, de Leilah Assumpção- a interação e os conflitos de uma relação conjugal
13. Mulheres mamulengueiras- um estudo de caso em Glória do Goitá (PE)
14. O discurso como ele é ... nas tragédias cariocas de Nelson Rodrigues
15. O texto dramático- uma ferramenta para o desenvolvimento da apropriação em LE
16. O texto que nasce do corpo- relações entre escrita e oralidade na construção do texto teatral
17. O texto teatral e o jogo dramático no ensino de francês língua estrangeira
18. Os Colegas, Angélica e O Sofá estampado- Lygia Bojunga e a reconstrução da fábula
19. Pausas e constituintes prosódicos na interpretação de atores
20. Performances docentes- um estudo a partir da prática de professores de teatro
21. Processo de compreensão e reflexão sobre a iniciação teatral de surdos
22. Vestígios do dizer de uma escuta (repouso e deriva na palavra)
23. O Texto Teatral Na Formação Do Leitor - Centro de Pesquisa e Estudo do Teatro Infantil

## ANEXO B – PEÇAS TEATRAIS UTILIZADAS PARA A PRÉ-ANÁLISE

- ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *A fada que tinha idéias* (sic). Porto Alegre: L&PM, 2003. Ilustrações de André Neves.
- ANDRETTA, Beto; IACocca, Liliana. *Dois corações e quatro segredos: uma farsa poética*. São Paulo: Salamandra, 2003.
- ARAGÃO, José Carlos. *A mulher e a galinha*. In: *No palco, todo mundo vira bicho: novas fábulas de Esopo adaptadas para teatro*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007. p. 9-14.
- ARAGÃO, José Carlos. *A onça, a anta e o macaco*. In: *No palco, todo mundo vira bicho: novas fábulas de Esopo adaptadas para teatro*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007. p. 15-18.
- ARAGÃO, José Carlos. *O caçador medroso e o índio*. In: *No palco, todo mundo vira bicho: novas fábulas de Esopo adaptadas para teatro*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007. p. 19-22.
- ARAGÃO, José Carlos. *O lobo e o carneiro*. In: *No palco, todo mundo vira bicho: novas fábulas de Esopo adaptadas para teatro*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007. p. 23-26.
- ARAGÃO, José Carlos. *A onça e o fazendeiro*. In: *No palco, todo mundo vira bicho: novas fábulas de Esopo adaptadas para teatro*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007. p. 27-30.
- ARAGÃO, José Carlos. *O pelicano e a gaivota*. In: *No palco, todo mundo vira bicho: novas fábulas de Esopo adaptadas para teatro*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007. p. 31-34.
- ARAGÃO, José Carlos. *O macaco comilão*. In: *No palco, todo mundo vira bicho: novas fábulas de Esopo adaptadas para teatro*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007. p. 35-38.
- ARAGÃO, José Carlos. *A toupeira avarenta*. In: *No palco, todo mundo vira bicho: novas fábulas de Esopo adaptadas para teatro*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007. p. 39-42.
- ARAGÃO, José Carlos. *O cachorro sabido e o lobo bobo*. In: *No palco, todo mundo vira bicho: novas fábulas de Esopo adaptadas para teatro*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007. p. 43-47.
- ARAGÃO, José Carlos. *O vento e o sol*. In: *No palco, todo mundo vira bicho: novas fábulas de Esopo adaptadas para teatro*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007. p. 49-53.
- ATHAYDE, Roberto. *Carlota rainha. Teatro moderno*. Rio de Janeiro: Agir, 1996. 2ª edição.
- ATHAYDE, Roberto. *D. Miguel – Rei de Portugal. Teatro moderno*. Rio de Janeiro: Agir, 1998.
- BLASIIS, Rita de. *A bailarina de cristal*. Belo Horizonte: RHJ, 1989.
- BLASIIS, Rita de. *O auto do sapo mágico*. Belo Horizonte: RHJ, 1989.
- BLOCH, Pedro. *As mãos de Eurídice*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BONASSI, Fernando; NAVAS, Victor. *Uma pátria que eu tenho*. São Paulo: Scipione, 2003.
- BUARQUE, Chico. *Os saltimbancos* (Adaptação da obra de Irmãos Grim). São Paulo: Global, 2002.
- CARRASCO, Walcyr. *O menino narigudo*. São Paulo: Moderna, 2003.

- CUNHA, Leo. *O reino adormecido*. Rio de Janeiro: Distri Record, 2011. Ilustrações de André Neves. 1ª edição.
- HALFIM, Miriam. *Senhora de Engenho: entre a cruz e a torá*. Recife: Fundação de Cultura Cidade de Recife, 2005.
- KRUGLI, Ilo. *História de lenços e ventos*. Rio de Janeiro: Record, 2002. Ilustrações do autor.
- MACHADO, Ana Maria. *Hoje tem espetáculo: No país dos prequetés*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. Ilustrações de Gerson Conforti.
- MACHADO, Maria Clara. *O rapto das cebolinhas*. In: *Pluft, o fantasma e outras peças*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. 3ª edição. p. 7-65.
- MACHADO, Maria Clara. *O Chapeuzinho Vermelho*. In: *Pluft, o fantasma e outras peças*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. 3ª edição. p.67-133.
- MACHADO, Maria Clara. *Pluft, o fantasma*. In: *Pluft, o fantasma e outras peças*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. 3ª edição. p. 135-195.
- MACHADO, Maria Clara. *O boi e o burro no caminho de Belém*. In: *Pluft, o fantasma e outras peças*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. 3ª edição. p.197-237.
- MACHADO, Maria Clara. *A coruja Sofia*. In: *Pluft, o fantasma e outras peças*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. 3ª edição. p.239-284.
- MACHADO, Maria Clara. *A menina e o Vento*. In: *A menina e o vento e outras peças*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. 3ª edição. p.7-93.
- MACHADO, Maria Clara. *Maroquinhas Fru-Fru*. In: *A menina e o Vento e outras peças*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. 3ª edição. p. 95-172.
- MACHADO, Maria Clara. *Maria Minhoca*. In: *A menina e o Vento e outras peças*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. 3ª edição. p.173-240.
- MACHADO, Maria Clara. *A Gata Borracheira*. In: *A menina e o Vento e outras peças*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. 3ª edição. p.241-335.
- MACHADO, Maria Clara. *Os cigarras e os formigas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003. Ilustrações Ricardo Leite.
- MORALES FILHO, Milton. *Detector de sacis*. São Paulo: Paulus, 2012.
- ORTHOFF, Sylvia. *O cavalo transparente*. São Paulo: Quinteto Editorial, 2003. Ilustradora Suppa. 1ª edição.
- ORTHOFF, Sylvia. *Eu chovo, tu choves, ele chove...* Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- ORTHOFF, Sylvia. *Zé Vagão da Roda Fina e sua mãe Leopoldina*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002. Ilustrações, Pedro Conforti e Gerson Conforti. 2ª edição.
- PELLEGRINI, Domingos. *Família composta*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- RABELO, Gabriela. *A princesa adivinhona*. In: *O jovem lê e faz teatro*. São Paulo: Mercuryo jovem, 2007. p. 7-27.
- RABELO, Gabriela. *As operações aritméticas*. In: *O jovem lê e faz teatro*. São Paulo: Mercuryo jovem, 2007. p. 29-40.

- RABELO, Gabriela. *A voz do vento*. In: *O jovem lê e faz teatro*. São Paulo: Mercuryo jovem, 2007. p. 40-55.
- RABELO, Gabriela. *Coisas de Machado*. In: *O jovem lê e faz teatro*. São Paulo: Mercuryo jovem, 2007. p.57-68.
- RABELO, Gabriela. *De quem é a casa?* In: *O jovem lê e faz teatro*. São Paulo: Mercuryo jovem, 2007. p. 69-78.
- RABELO, Gabriela. *O encontro de Peloavesso e Pelodireito*. In: *O jovem lê e faz teatro*. São Paulo: Mercuryo jovem, 2007. p.79-90.
- RABELO, Gabriela. *O veneno fatal*. In: *O jovem lê e faz teatro*. São Paulo: Mercuryo jovem, 2007. p. 91-102.
- RABELO, Gabriela. *Quem conta um conto ...* In: *O jovem lê e faz teatro*. São Paulo: Mercuryo jovem, 2007. p.103-115
- RABELO, Gabriela. *Uma rosa é uma rosa*. In: *O jovem lê e faz teatro*. São Paulo: Mercuryo jovem, 2007. p.117-127.
- RABELO, Gabriela. *Você jura que não diz nada?* In: *O jovem lê e faz teatro*. São Paulo: Mercuryo jovem, 2007. p.129-141.
- SUASSUNA, Ariano. *Auto da compadecida*. Rio de Janeiro: Agir, 2014. Ilustrações de Romero de Andrade Lima. 36ª edição.
- SUASSUNA, Ariano. *Farsa da boa preguiça*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2016. Ilustrações Zélia Suassuna. 13ª edição.
- SUASSUNA, Ariano. *O santo e a porca*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2016. Ilustrações Zélia Suassuna. 32ª edição.
- UZAM, Dario. *João cabeça de feijão*. São Paulo: Marcelo Duarte Comunicações, 2010. Ilustrações Tatiana Paiva.

## ANEXO C – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO DA PESQUISA-AÇÃO

### “A REPRESENTAÇÃO DA ORALIDADE NO TEXTO TEATRAL: ENTRE A ESCRITA E A ENCENAÇÃO”

#### INFORMAÇÕES GERAIS

Este questionário objetiva saber o grau de familiaridade dos docentes com o texto teatral em sala de aula, na escola, na rede mundial de computadores, nos próprios teatros das cidades,e/ou outros espaços onde a representação cênica se faz presente.

Favor marcar com um X a alternativa que melhor lhe representa.

1. Sexo:

- a) Masculino      b) Feminino      c) Outro

2. Faixa etária

- a) Até 25 anos  
b) De 25 a 35 anos  
c) De 35 a 45 anos  
d) De 45 a 60 anos  
e) Acima de 60 anos

3. Último curso concluído:

- a) Graduação  
b) Especialização  
c) Mestrado  
d) Doutorado  
e) Pós-doutorado

4. Curso da graduação:

- a) Pedagogia  
b) Licenciatura em Letras  
c) Licenciatura em Artes

- d) Outra licenciatura
5. Cargo/Função na escola:
- a) Professora
  - b) Coordenadora Pedagógica
  - c) Professora Substituta
  - d) Professora de Ensino Especial
  - e) Bibliotecária
  - f) Gestora
  - g) Outro (a)
6. Costuma estudar o texto teatral em sala de aula?
- a) Frequentemente.
  - b) Raramente.
  - c) Apenas quando ele vem no livro didático.
  - d) Apenas para realização de eventos escolares.
  - e) Nunca.
7. Costuma estudar o texto teatral em aula de língua portuguesa?
- a) Sim.
  - b) Não.
  - c) Somente quando vem no livro didático.
  - d) Somente quando vou participar de eventos escolares.
  - e) Nunca.
8. Caso estude, ou já tenha estudado o texto teatral em aula de língua portuguesa, que texto tem sido mais utilizado?
- a) Peças teatrais completas.
  - b) Excertos de peças teatrais presentes nos livros didáticos.
  - c) Adaptação de contos de autores diversos, de sua própria autoria.

- d) Peças de autoria própria, objetivando a transposição de conteúdos de língua portuguesa ou mesmo de outras disciplinas.
  - e) Peças teatrais veiculadas no You Tube, em CD-Room, ou outro audiovisual.
9. Numa escala decrescente, enumere de 5 a 1 o(s) aspecto(s) do texto teatral que você considera mais importantes para o ensino desse gênero literário?
- a) Desenvolve a expressividade dos estudantes. (    )
  - b) Desenvolve o hábito da leitura. (    )
  - c) Motiva mais intensamente os estudantes a participar da aula do que os outros textos. (    )
  - d) O fato de o texto teatral objetivar a encenação, aguçando, assim, a expectativa de os alunos se verem em cena ou mesmo seus colegas. (    )
  - e) Colabora de forma significativa na compreensão textual e na capacidade de reformulação do texto. (    )
10. Com que frequência, professor (a), você costuma ir a teatros assistir especificamente a peças teatrais?
- a) Pelo menos 1 vez por mês.
  - b) Uma vez a cada semestre.
  - c) Somente quando uma peça teatral é muito indicada.
  - d) Não costumo ir a teatros.
  - e) Não posso tirar de meu salário para ir a teatros.