

A LITERATURA DRAMÁTICA COMO ESTRATÉGIA DE LEITURA E ESCRITA

DRAMATIC LITERATURE AS A STRATEGY FOR READING AND WRITING

Hélio Junior Rocha de Lima

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Hostina Maria Ferreira do Nascimento

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

RESUMO: Este texto se propõe a analisar os relatos de uma experiência pedagógica no campo da alfabetização e letramento baseada em elementos da pedagogia do teatro e desenvolvida com crianças e adolescentes do gênero feminino em situação de vulnerabilidade. A vivência foi iniciada em 1993 como metodologia do atendimento sócio-psicopedagógico da instituição Casa Renascer, organização não governamental situada na cidade de Natal/RN.

PALAVRAS-CHAVES: letramento; tema; texto dramático.

ABSTRACT: This paper aims to analyze the reports of a teaching experience in the field of literacy and literacy based elements of the theater and the pedagogy developed with children and adolescent girls in vulnerable situations. The experience began in 1993 as a methodology of psycho-social care institution's *Casa Renascer*, non-governmental organization located in the city of Natal / RN.

KEYWORDS: literacy; theme; dramatic text.

Tendo em vista as abordagens que tratam do processo de aquisição das habilidades da leitura e da escrita (FERREIRO, TEBEROSKY) e as reflexões e problematizações motivadas pela interação contextualizada e significativa entre educadores e educandos (FREIRE), este artigo versa sobre uma atuação pedagógica no campo da alfabetização e letramento como visão de mundo e estímulo à crítica e à prática social. A experiência foi desenvolvida com crianças e adolescentes do gênero feminino durante as atividades de jogos dramáticos oferecidas pela Casa Renascer, entidade não governamental, situada na cidade de Natal/RN. Nesta experiência, cujo pensamento norteador articula o entendimento do exercício da alfabetização como movimento de ação-reflexão-ação (FREIRE), além do resultado da leitura e da escrita, a dinâmica do grupo foi impulsionada pelos temas oriundos das relações dominantes da sociedade intrínsecas aos temas que geravam e instigavam a tecelagem dos discursos diretos e indiretos na composição do texto dramático.

Neste processo surgiu um material didático, oriundo das tentativas pedagógicas, chamado de *Cartilha das Invenções* que consistiu em trazer os experimentos com os temas e jogos dramáticos para a linguagem escrita. Verifica-se que a realidade social discutida a partir dos conflitos vivenciados pelo grupo de crianças e adolescentes emergiam como assuntos das cenas improvisadas. De modo que, durante a improvisação teatral, os diálogos cênicos improvisados ganhavam a forma do discurso direto na transcrição/composição do texto dramático. Com base nos diários e relatórios das atividades, vê-se que as ações pedagógicas foram organizadas em quatro momentos denominados de *pré-texto* ou *criação de histórias livres*; *texto primário*, o momento de aparecimento do tema e do desenrolar das histórias que vão sendo delineadas e enredadas; *texto secundário* que são as dinâmicas focadas nos personagens e momento de aparição das primeiras falas; e, *texto terciário*, fase na qual os textos estão estruturados em forma de diálogos. É nesta fase que se inicia os ensaios das primeiras leituras dramáticas. Observa-se que na diversidade do grupo em relação aos níveis de alfabetização, a práxis pedagógica de criação de textos dramáticos se apresentou como estratégia de leitura e escrita propriamente dita sem deixar de abranger o significado dessa aprendizagem para uma perspectiva crítica e social das condições nas quais a experiência se deu.

Fundada em 1991, a Casa Renascer, entidade civil sem fins lucrativos, foi organizada, inicialmente, como uma instituição de referência para meninas exploradas sexualmente, com o intuito de combater tal situação através de ações preventivas. Entre algumas experiências no campo da pedagogia do teatro facilitadas pela entidade situa-se a vivência aqui em pauta.

A análise tem como objetivo compreender a experiência como uma prática dialógica de leitura do mundo como estímulo à crítica e à prática social desenvolvida na relação educador-educandas. Neste sentido, o estudo cuidadoso dos diários e relatórios das atividades e do livro *Pedagogia de um Teatro Popular*¹ permitiu entender o tema, o jogo e a crítica social construídos através das dinâmicas dramáticas vivenciadas pelo emergente *Grupo de Teatro Renascer* e registradas nos protocolos e relatórios entre 1993 e 1997.

¹ LIMA, Hélio Junior Rocha de. **Pedagogia de um Teatro Popular**. Natal, CEDECA/ Casa Renascer, 2009.

A dinâmica de atuação pedagógica junto ao Grupo compunha-se de jogos dramáticos impulsionados pelos temas oriundos das suas vivências nas relações de dominação intrínsecas ao contexto social no qual as meninas estavam inseridas. O estudo da realidade desenvolvido através do diálogo e das narrativas e leituras de mundo permitia a definição do conteúdo da intervenção pedagógica. Na pedagogia de Paulo Freire, “O estudo da realidade (ER) inicia com o despertar do interesse dos alunos sobre as temáticas discutidas consensual e coletivamente nos círculos de investigação temática. A partir desse interesse são tomadas as decisões e feitos os acordos sobre o estudo das temáticas” (NASCIMENTO, 2011, p. 76)

Os temas instigavam e geravam a tecelagem dos discursos diretos e indiretos na composição do texto dramático. Assim, durante as atividades e jogos das oficinas teatrais do Projeto *TOM - Teatro Oficina Montagem*, nas temáticas que se converteram a partir da problematização da realidade do Grupo, emergiram as improvisações cênicas e os processos de elaboração oral e escrita dos textos dramáticos. Na improvisação teatral, os diálogos cênicos improvisados ganhavam a forma do discurso direto na transcrição/composição do texto dramático. Este processo metodológico, dividido em duas fases: a *Cartilhas das Invenções* e o *Teatro Oficina Montagem*, culminou na montagem do espetáculo *Um Boi Chamado Vida*. Trataremos, aqui, do processo pedagógico de produção da *Cartilha*.

A motivação pedagógica de montar um espetáculo teatral foi o mote para o *Grupo de Teatro Renascer* elaborar, coletivamente, a *Cartilha das Invenções* “[...] diante dos limites do grupo, no tocante à leitura e à escrita, [...] para facilitar o envolvimento e o desenvolvimento das jogadoras nos jogos dramáticos e teatrais e nos exercícios de leitura e escrita propostos durante as atividades” (LIMA, 2009, p. 23).

Enfrentando o desafio de realizar atividades condizentes com os interesses e a realidade existencial e cognitiva das jogadoras, o pedagogo teatral, coordenador dos jogos, buscava atrair a sua atenção para os materiais didáticos elaborados por outros autores.

As ruas, as praças, pareciam, para as jogadoras, cenários instigantes, lugares de aprendizagens múltiplas, de sobrevivência. Assim, elas comentavam quando questionadas sobre o motivo que as fizeram faltar às atividades naquele dia. O desinteresse era tanto que foi necessário pensar e elaborar um material junto com elas. Dessa forma conseguimos inserir

um conteúdo básico para o desenvolvimento da oficina teatral. Interagindo com a educadora da sala de alfabetização, incentivamos a criação de estórias, tomando como referência os jogos de improvisação teatral. (LIMA, 2009, p. 24)

A *Cartilha das Invenções* formou-se, então, como construção do acordo grupal, pois a dispersão das meninas levava à frágil assiduidade e à ausência de concentração durante a tentativa dos jogos. “Os contratempos e as brigas eram desencadeados quando uma jogadora concentrava-se na atividade e logo se tornava, para as outras, motivo de deboches e piadas. Elas não valorizavam os comentários da jogadora sobre o bairro, a rua, a casa, enfim, o mundo” (LIMA, 2009, p. 24). A escolha por um material construído por elas facilitou e deu significado às atividades.

Diferente do significado mais comum da palavra “cartilha” que remete a alguns ensinamentos básicos sobre determinada coisa, de como executar ou confeccionar ou mesmo proceder diante de determinadas situações, a *Cartilha* proposta nesta experiência, mais do que ensinar a fazer invenções, não apresentava modos de proceder para realização de algo. Ao contrário, ela era o espaço para anotações dos passos das dinâmicas do grupo que se tornavam materiais de reflexão e de elaboração de novas ações do grupo. Ou seja, não se restringia apenas a protocolar as atividades, mas refletir sobre essas atividades replanejando-as e tornando-as passos para as atividades dos encontros seguintes. Neste sentido, a *Cartilha* também não pode ser considerada um diário ou um relatório. O certo é que esses escritos, compondo os passos da *Cartilha*, foram sendo repensados e reorganizados pelas próprias pessoas criadoras dos textos. Era um modo de promover a releitura e de revisar os próprios textos. (LIMA e NASCIMENTO, 2012, P. 6)

A *Cartilha*, como um material didático elaborado pelas participantes durante as oficinas de teatro para ser utilizada posteriormente na mesma oficina de teatro, protocolava as atividades e *invenções* do Grupo, proporcionando a livre expressão sobre as leituras cotidianas e a interação entre a leitura de mundo e a leitura da palavra.

Para Freire (1992a), a compreensão crítica do ato de ler não se esgota na simples decodificação da palavra escrita, mas se antecipa e se prolonga na compreensão do mundo.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser

alcançada pela sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1992a, p. 9)

As diferentes habilidades e competências das meninas no contato com o mundo da escrita apresentaram-se, inicialmente, como obstáculos ao processo de produção oral e escrita dos textos. Não necessariamente pelas limitações pessoais de utilização da norma culta da escrita, mas pelo preconceito e baixa autoestima das educandas quanto a esses próprios conhecimentos. Não acreditando em seu potencial e espelhando-se nas limitações umas das outras, o Grupo tendia à ridicularização dos feitos e das tentativas iniciais de registro tanto oral quanto escrito.

A Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 2008), o aprendizado do sistema de escrita, objeto de conhecimento construído socialmente, não se reduz ao domínio da codificação e decodificação da linguagem escrita e não se aprende por memorização e fixação.

De acordo com as autoras supracitadas, em dependência das interações com os outros e com os materiais escritos que circulam socialmente, os sujeitos elaboram conhecimentos sobre a leitura e escrita, num processo que percorre diferentes hipóteses baseadas em conhecimentos prévios, assimilações e generalizações. São eles: o pré-silábico, o silábico, o silábico-alfabético e o alfabético.

Neste processo de construção do conhecimento sobre a leitura e a escrita, o aprendiz parte das informações recebidas para introduzir uma inovação que faça sentido dentro das hipóteses que constrói para entender/explicar aquela nova informação.

Considerando a diversidade dos níveis de conhecimento sobre a leitura e a escrita, a *Cartilha* foi sendo elaborada como um espaço para comunicar-se a partir do conhecimento de mundo, através das formas de expressão mais confortáveis para cada autora e da interlocução e troca de informações e conhecimentos entre elas.

No processo de construção dos textos da *Cartilha das Invenções*, os temas e conteúdos eram definidos pelo estudo da realidade (FREIRE, 2005) anteriormente ou durante o jogo improvisacional escolhido.

Dai que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta

inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.

Para o “educador-bancário”, na sua antidualogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando *seu* programa.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição — *um* conjunto de informes a ser depositado nos educando —, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles *elementos* que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 2005, p. 40)

O processo que intercalava jogos dramáticos e teatrais e discussões sobre a realidade trazida à tona por estas dinâmicas permitia chegar ao texto teatral ou a um roteiro que orientasse a construção das cenas (LIMA, 2009). Assim, as ações pedagógicas foram organizadas em quatro momentos: *Pré-texto* ou *criação de histórias livres*; *Texto primário*; *Texto secundário*; *Texto terciário*.

Pré-texto ou *criação de histórias livres*. Neste momento, jogos e exercícios introdutórios motivavam a criação espontânea e livre dos textos: *observação do espaço*, quando as jogadoras caminhavam despertando o interesse, identificando, percebendo ou fixando a percepção sobre o espaço e os objetos ali contidos. *Concentração e atenção*, quando as jogadoras desenvolviam a habilidade de se movimentar no espaço com autonomia e desenvoltura seguindo as regras do jogo.

Texto primário, momento de aparecimento do tema e do desenrolar das histórias que iam sendo delineadas e enredadas.

O teatro representa a vida.
No teatro contam-se histórias,
Chora-se, ri.
Canta-se, pára.
Ave-da-ida.
VIDA!
Vamos reviver?
Que tal escrever,
INVENTAR cenas de teatro? (LIMA, 2009, p. 36)

No momento do texto primário, a construção dos diálogos (dramaturgia propriamente dita) sucedia o jogo inicial. O jogo de observação incluía, aqui, a escolha de objetos e criação de falas (frases) a partir destes. Com base no texto criado, o Grupo improvisava cenas. Esse jogo resultou na criação do primeiro texto, de caráter coletivo:

Menina aonde vai?
Vou buscar arroz, Mariquinha,
No prato do moço de óculos
Essa menina, por que isso?
Não sei por que
Mas sinto cheiro de arroz.
Por que arroz e não justiça?
Porque justiça não se vê,
Porque justiça não se vê. (LIMA, 2012, p. 28)

Os jogos teatrais desencadeados, cujas dinâmicas improvisacionais tinham como base a estrutura teatral baseada na reflexão sobre: Onde? Quem? E o quê? Proposta por Viola Spolin (1987, p. 4), foram incentivando a criação dos textos.

No *Jogo das cores*, durante os exercícios, as jogadoras imaginavam uma cor e pintavam algo com a cor escolhida; observavam e, posteriormente, identificavam as cores das roupas das colegas por semelhança ou dessemelhança; e, com base nas cores, apresentavam a parceira de jogo.

A discussão permitia a reflexão sobre a temática e a escolha de palavras para elaboração posterior do texto, numa estrutura bastante fundamentada na metodologia dos círculos de cultura: “Em lugar do professor, com tradições fortemente ‘doadoras’, o Coordenador de Debates. Em lugar da aula discursiva, o diálogo. Em lugar do aluno passivo, o participante de grupo. Em lugar dos programas alienados, programação ‘reduzida e modificada’ em unidades de aprendizado” (FREIRE, 2006b, p.111).

O *Jogo de colagens*: “Vamos lá, vamos colar/ Com revistas e jornais/ O que mais interessar!” (LIMA, 2009) foi uma estratégia de levantamento de temas, uma vez que cada colagem trazia, em si, de maneira bastante espontânea, uma história significativa para quem a recolhesse. Escolhidas as imagens, cada história permitia a improvisação de uma cena.

A *escrita livre* (incluindo o desenho) de cartas e histórias foi outro recurso utilizado pela *Cartilha*. Neste, as jogadoras contavam histórias reais e fictícias e escreviam cartas narrando fatos reais ou como forma de agradecimento.

MINHA HISTÓRIA

Era uma vez uma menina que vivia pedindo esmola para ajudar a família. Ela pedia esmola entregando papel nos ônibus. Ela viu uma mulher que disse assim: você quer ir para casa renascer? Lá voce come, brinca e vai trabalhar na costura. Ai ela aceitou e foi para a casa Renascer. Ela gostou

das tias. Dos professores. Está muito bom e ela disse que agora vai receber uma feira todas as sextas feiras e vai receber 400 cruzeiros. Ela agradece a tia Cláudia, a Dapaz, a Luciene e Hélio, o professor de Teatro (M.J., 12 anos; pág. G da C.I.)

Os textos foram datilografados pelo educador, preservando a escrita original, sem correção normativa, com a intenção de que “[...] as próprias jogadoras, ao longo dos meses, revisitassem suas produções literárias e aprimorassem seus textos e também suas cenas” (LIMA, 2012, p. 29).

Texto secundário ou construção dos diálogos, dinâmicas focadas nos personagens e momento de aparição das primeiras falas. Pela força cênica dos jogos e improvisações foram surgindo os primeiros rascunhos das cenas no papel, frutos da criação individual e da reflexão coletiva, instigando as participantes a pensarem seus textos e suas atuações.

A metodologia do Teatro do Oprimido, especificamente, o Teatro Fórum (BOAL, 1979), orientou as reflexões práticas, possibilitando introduzir os conteúdos temáticos nas discussões dos conflitos apresentados nas cenas abertas. As jogadoras, que se dividiram em atuadoras e observadoras, opinaram e interferiram na cena, mostrando na ação suas ideias. (LIMA, 2012, p. 33)

Inspirado na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, dentre outras influências, o Teatro do Oprimido é um sistema criado pelo teatrólogo Augusto Boal que entende o teatro como uma manifestação acessível a qualquer pessoa. Entre as modalidades do Teatro do Oprimido (Teatro imagem, teatro fórum, teatro invisível e o tira na cabeça), no teatro fórum “O espetáculo é um jogo artístico e intelectual entre os artistas e os espectadores” (BOAL, 1979, p. 150), no qual, uma breve cena – o antimodelo – apresenta uma situação de opressão construída de maneira a desencadear insatisfação nos espectadores. Instigados pelo mestre, o curinga, a intervir na cena, os participantes têm a possibilidade de assumir o lugar do protagonista (o oprimido) e transformar a situação apresentada pelo antimodelo. (LIMA, 2009, p. 34).

As cenas e textos das oficinas teatrais da *Cartilha* aproximavam-se de duas modalidades teatrais do Teatro do Oprimido: o teatro imagem e o teatro fórum. Nos jogos, após cada grupo apresentar sua cena, uma discussão intervinha, propondo atitudes supostamente mais condizentes com a realidade. As espectadoras eram instigadas pelo educador/curinga a entender e encontrar saídas para as situações de opressão.

NO BARRACO

Cena II

Personagens:

- Marido
- Mariquinha
- Filho
- Filha

MARIDO: (Bêbado) Onde foi que você
arranjou esse bucho, sua sem vergonha (Bate
na mulher)

MARIQUINHA: José, deixa de ser otário.

Pára de beber e vai arranjar um emprego.

FILHO: Eu tou com fome, quero comer.

MARIDO: Meus filhos, meu bolso tá vazio,
não tenho nada pra dar. Deus que nos ajude.

MARIQUINHA: Joana, vá arranjar dinheiro
na rua.

FILHA: Eu não, para pai tomar todinho de
cachaça.

MARIQUINHA: Vá embora senão eu lhe dou
uma porrada.

O que você faria se estivesse no lugar da filha? (LIMA, 2012, p. 35).

O final do jogo instigava a criação cênica de diversas possibilidades, encontradas pelas espectadoras, de atuação naquela realidade, ampliando a discussão do tema. Posteriormente, o jogo era sucedido pela escrita do texto produzido na dinâmica.

Estando os textos já estruturados em forma de diálogos, nesta fase se iniciavam os ensaios das primeiras leituras dramáticas. Momento este denominado de *Texto terciário*

NA RUA

Cena 3

Personagens:

- Filha
- Homem
- O Povo

FILHA: Moço me dê uma esmola.

HOMEM: Vamos ali que eu lhe dou, gostosinha.

FILHA: Não, seu moço, não posso, senão meu pai vai dar n'eu.

HOMEM: Você vai voltar logo. É bem ali e voltamos logo. Venha!

O POVO: Não vá nas conversas desses cabras safados, eles querem
seduzir vocês.

– A gente quer uma escola para aprender a trabalhar e nos sustentar.

– Sustentar nossa família e não pedir esmola.

TODOS: (cantam)

Mãe da rua

Mãe da rua

Quantos filhos

Tu tiveste?

Tão jogados pela noite

Tanto tempo não amanhece.

O mundo gira
Várias coisas acontecem.
Gira mundo.
Como é o mundo? (LIMA, 2012, p. 37)

Na diversidade do grupo em relação aos níveis de alfabetização, a práxis pedagógica de criação de textos dramáticos se apresentou como estratégia de leitura e escrita propriamente dita sem deixar de abranger o significado dessa aprendizagem para uma perspectiva crítica e social das condições nas quais a experiência se deu.

A interação entre as diversas experiências de alfabetização das crianças e adolescentes no âmbito da *Casa Renascer* permitiu a evolução do processo de construção do conhecimento sobre a leitura e a escrita e contribuiu para a retomada do seu processo de escolarização e reinserção no contexto social no qual estavam inseridas.

Referências

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo, 1992.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b.

LIMA, Hélio Junior Rocha de; NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. O processo criativo do texto teatral. Campina Grande, PB: Anais do **Encontro Nacional de Literatura Infanto-juvenil e ensino**, UFCG, 2012. ISSN 2317-0670.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. **Círculo de ação-reflexão-ação**: uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação de professores. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011. Tese de doutorado