



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
Mestrado

ELAINE CRISTINA FORTE FERREIRA

O ESPETÁCULO VAI COMEÇAR...
ESTUDO DA ORALIDADE ATRAVÉS DE IMPROVISAÇÕES TEATRAIS.

FORTALEZA

2009

ELAINE CRISTINA FORTE FERREIRA

O ESPETÁCULO VAI COMEÇAR...
ESTUDO DA ORALIDADE ATRAVÉS DE IMPROVISAÇÕES TEATRAIS.

Dissertação apresentada para a banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística na Universidade Federal do Ceará – UFC, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Linguística.

Orientadora: Prof. ^a Dr^a Ana Célia Clementino Moura

FORTALEZA

2009

"*Lecturis saltem*"

Ficha Catalográfica elaborada por
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593
tregina@ufc.br
Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

F44e

Ferreira, Elaine Cristina Forte.

O espetáculo vai começar [manuscrito] – estudo da oralidade através de improvisações teatrais / por Elaine Cristina Forte Ferreira. – 2009.

101 f. : il. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza(CE), 18/03/2009.

Orientação: Profª. Drª. Ana Célia Clementino Moura.

Inclui bibliografia.

1-ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO.2-IMPROVISAÇÃO(REPRESENTAÇÃO TEATRAL).
3-ORALIDADE.4-INTERPRETAÇÃO ORAL.5-COMPETÊNCIA COMUNICATIVA.
6- CRIANÇAS – LINGUAGEM.7-ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL –
LINGUAGEM.8-LÍNGUA PORTUGUESA – PORTUGUÊS FALADO – FORTALEZA(CE).
9-TEATRO NA EDUCAÇÃO.10-TEATRO E CRIANÇAS - FORTALEZA(CE).I-Moura, Ana
Célia Clementino, orientador. II- Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação
em Linguística.III- Título.

CDD(22ª ed.) 469.83

61/09

ELAINE CRISTINA FORTE FERREIRA

O ESPETÁCULO VAI COMEÇAR...
ESTUDO DA ORALIDADE ATRAVÉS DE IMPROVISAÇÕES TEATRAIS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística na Universidade Federal do Ceará – UFC, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Linguística.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura - UFC

Presidente - Orientadora

Profa. Dra. Maria de Fátima Vasconcelos - UFC

1ª Examinadora

Profa. Dra. Sandra Maia Farias Vasconcelos – UFC

2ª Examinadora

Defendida e aprovada em 18/03/2009



A todas as crianças que atuaram no palco
de nossa pesquisa.

Agradecimentos

Agradeço...

a Deus, por estar presente em todos os momentos da minha vida e por ter proporcionado a realização deste e de outros sonhos que ainda irei alcançar... Agradeço este e os outros desde já!

aos grandes e eternos amores da minha vida, meus amados pais e meu irmão pela dedicação, compreensão, admiração, por todos os ensinamentos, por sempre estimularem e ajudarem neste e em todos os objetivos que desejo concretizar. Amo vocês!!!

à “minha madrinha intelectual”, orientadora e querida amiga Ana Célia Clementino Moura, pelos conselhos, grandes aulas, desabafos, por todas as oportunidades que me proporcionou, desde quando ainda aluna da graduação até hoje. Jamais esquecerei o dia em que ousei perguntar se tinha interesse em ter uma pesquisadora mesmo que voluntária. Foi a partir daquele dia que minha vida mudou, não apenas a acadêmica e a profissional, mas minha vida por inteiro, pois naquele momento pude iniciar a conquista da amizade de uma pessoa de personalidade muito forte (É a mansa! rrsrs...) e ao mesmo tempo de um coração enooorme, que cativou minha admiração e meu carinho para sempre. Muito especial em minha vida!

à maravilhosa amiga, eterna atriz e “co-orientadora” (sei que não gosta de ser chamada assim, mas esse foi seu papel nessa atuação) Meire Virgínia a quem devo muitas das instigantes ideias da minha dissertação. Obrigada por ficar dias, tardes, noites e até algumas madrugadas me ajudando (mesmo quando estava exausta e tinha seus artigos para produzir ou as tarefas do *Ballet* da Lorena para resolver), por escutar meus lamentos, meus choros, quando achava que a dissertação iria me enlouquecer, por realizar a leitura de meus textos e depois lapidá-los. Agradeço por tudo, principalmente pela fantástica amiga que se tornou.

às professoras:

Fátima Vasconcelos, por seus pensamentos brilhantes e valiosas contribuições na qualificação do meu projeto de pesquisa;

Sandra Maia, pelo carinho de sempre e pelas ideias nos seminários de pesquisa;

Eulália Leurquim, pelas contribuições e torcida por meu crescimento acadêmico desde a graduação;

Mônica Cavalcante, pelas aulas incomparáveis, pelo carinho, incentivo e também pelas contribuições bibliográficas (pediu até livro emprestado para me ajudar);

Maria Elias, pelo rigor que, de certa forma, me incentivou a estudar mais e provar que meu projeto de pesquisa tinha fundamento, isso me fez perceber o quanto é prazeroso lutar pelo que se quer realmente;

Marlene Mattes, por me despertar para voos mais altos.

à minha prima Aline Linhares, por ter me acompanhado na coleta do *corpus*, ajudando a gravar voz, a filmar e a fazer as interações com as crianças. Obrigada, prima querida!

à minha amada e linda avó Araci Forte, pela sua garra na qual me espelho.

à minha grande tia Socorro Linhares, pela torcida incondicional.

à minha madrinha Jocélia de Sousa, pela grande amiga que é e por me dar forças sempre.

às amigas - irmãs Aline Gouveia e Tatiane Tavares, por terem incentivado a fazer a prova de seleção do mestrado, por acreditarem e afirmarem que tenho um grande potencial. À Line, por dizer que sou um orgulho em sua vida e à Tati, por falar que sou uma guerreira de espírito artístico. Essas palavras me ajudaram a prosseguir nos momentos mais difíceis. Muito obrigada, minhas grandes amigas!

às fantásticas e amigas do coração Keyla de Albuquerque, Hirvina de Albuquerque e Sheyla de Albuquerque por repetirem incansavelmente que tenho capacidade e um dia irei alcançar tudo que desejo. Eternas amigas!!!

aos amigos Daniel Pinho, pela ajuda incansável e Delany Pinho, pela torcida de sempre.

à amiga Fabiana, por tentar me animar com as comidas e bolos deliciosos.

aos maravilhosos amigos que encontrei no mestrado: Anairan Jerônimo, Fábio Torres, Viviane Batista, Ana Paula Trindade, Marina Kataoca, Elaine de Oliveira, Suelle Alves e Fabiana Lima. Mestres de sucesso! Tivemos inesquecíveis momentos nos quais pude comprovar que no mestrado não adquiri somente conhecimentos, mas também amigos sinceros.

às lindas crianças, da escola, que realizaram as encenações.

à professora, à coordenadora e ao diretor da escola.

à amiga Elenita, as suas filhas Eleonora e Nara, cunhada e sobrinhas pela ajuda nas primeiras encenações na pesquisa piloto.

à Antonia Batista e à Rejane Ferreira, pelo acolhimento.

à amiga Elisabete Sampaio, sua mãe Iracema e sua família, por me receberem com tanto carinho e pela felicidade ao saberem da minha aprovação na seleção do mestrado.

ao amigo e tio de coração Raimundo, pelo incentivo.

às amigas Raquel Mendes e Sheyla Kariny pelo carinho.

à Rose de Oliveira, pela torcida na seleção do mestrado e por ajudar na primeira versão do projeto, e à Mônica Serafim, pelas sugestões bibliográficas

à Suzy Élide, pelo empréstimo de livros

ao Danilo Pinho, professor do curso de artes cênicas do CEFET, por aceitar ser entrevistado, quando ainda elaborava os primeiros passos do meu projeto.

à FUNCAP e ao CNPq, pelo apoio financeiro.

Enfim, agradeço a todos que de algum modo me ajudaram.

Muito OBRIGADA!!!

“Não se deve ir atrás de objetivos fáceis, é preciso buscar o que só pode ser alcançado por meio dos maiores esforços”

Albert Einstein

RESUMO

A linguagem, um dos principais recursos de construção do pensamento, da atuação e da imersão do ser humano no mundo, é o foco desse trabalho, em especial, a modalidade oral. Essa dissertação objetiva investigar como as crianças do 5º ano do Ensino Fundamental da rede pública de Fortaleza, constroem estratégias de formulação de sentidos do tópico discursivo na perspectiva da oralidade, quando expostas ao trabalho de encenação improvisada de um conto de fadas. A pesquisa de natureza qualitativa contou com a participação de 24 crianças de 10-11 anos de idade. O processo de coleta de dados desenvolvido nos meses de setembro e outubro de 2008 apresentou os seguintes momentos: visita à escola; observação em sala de aula e interação com as crianças a partir de dinâmicas; contação da história *A bruxa Salomé*, discussão do conto e encenações improvisadas. Os dados foram registrados em áudio e vídeo. As encenações improvisadas são constituídas de micropeças nas quais as crianças elaboraram diálogos a partir de sete situações desencadeadoras, sendo duas livres, sem instrução da pesquisadora e cinco atividades direcionadas. A partir dessas encenações improvisadas, levantamos um *corpus* de nove micropeças, cujos principais objetivos foram analisar a introdução do tópico discursivo; as estratégias de reformulação para retomá-lo; e as repetições utilizadas para a progressão tópica no processo de construção coletiva de um texto oral. A leitura de nossos dados evidenciou que os participantes introduziram o tópico discursivo, utilizaram estratégias textuais com intuito de reformular e retomar o tópico, apropriaram-se de elementos socioculturais como marcas de autoria para progressão textual. Esses resultados asseguraram que o uso da linguagem impulsiona o seu desenvolvimento e que a instituição escolar constitui-se um ambiente fértil ao desenvolvimento da oralidade, uma vez que dispõe de um potencial para a ampliação discursiva, linguística, lúdica e criativa. Neste aspecto, as atividades teatrais corroboram para um progresso na aprendizagem por meio da inclusão da arte na educação.

Palavras-chave: teatro, escola, criança, oralidade, tópico discursivo.

ABSTRACT

Language is one of the main resources for thought construction, for playing and for human being immersion in this world. Thus, it plays an important role in this paper, specially the oral language. This thesis aims at investigating how children, enrolled in the 5th grade of the Ensino Fundamental in a public school in Fortaleza, build strategies for meaning formulation on the discursive topic through the perspective of orality. They were asked to perform a fairy tale role playing improvisation. The qualitative research had the participation of 24 children, with age between 10 and 11. The data collection process, which was carried out in September and October 2008, presented the following phases: classroom observation and interaction with children in dynamic activities; storytelling – “witch Salomé”, short story discussion and role playing improvisation. The data was recorded in audio and video. The improvisation of the scenes consists of microplays in which children elaborated dialogues based on 7 triggering situations, two of them following no instructions from the researcher and 5 were driven activities. From these role playings improvisations, a corpus consisting of 9 microplays was analyzed concerning discursive topic introduction, the strategies for recapturing it, and the repetitions used for the topic progression in the process of oral text construction in groups. The results showed that the participants introduced the discursive topic, used textual strategies with the purpose of reformulating and recapturing the topic, assumed sociocultural elements as authorial marks for textual progression. These results assure that the language use stimulate its development and school appears to be a fertile environment to the orality development, once it offers a huge potential for discursive, linguistic, playful, and creative ampliation. In this regard, theatrical activities reinforce the learning progress through art inclusion in the education.

Keywords: theater, school, child, orality, discursive topic.

RESUMEN

El lenguaje, uno de los principales recursos de construcción del pensamiento, de la actuación y de la inmersión del ser humano en el mundo, es el objeto de ese trabajo, en especial, la modalidad oral. Esa memoria tiene como reto investigar cómo los niños del 5º curso de la Enseñanza Fundamental de la Municipalidad de Fortaleza, construyen las estrategias de formulación de sentidos del tópico discursivo, cuando de la exposición al trabajo de escenificación improvisada de un cuento de hadas. La investigación de naturaleza cualitativa contó con la participación de 24 niños de 10-11 años de edad. El proceso de recopilación de datos desarrollado en el periodo de septiembre a octubre de 2008 presentó las siguientes fases: visitación a la escuela; observación en el aula e interacción con los niños a partir de dinámicas; contación de la historia La bruja Salomé, discusión del cuento y escenificaciones improvisadas. Los datos fueron registrados en audio y vídeo. Las escenificaciones improvisadas son constituidas de microfunciones en las que los niños elaboran los diálogos a partir de siete situaciones desencadenantes, de las cuales dos son libres, sin la instrucción de la investigadora y cinco de ellas son actividades direccionadas. A partir de esas escenificaciones improvisadas fue planteado un *corpus* de nueve microfunciones, cuyos principales objetivos fueron analizar la introducción del tópico discursivo; las estrategias de reformulación para retomarlo y las repeticiones utilizadas para la progresión tópica en el proceso de construcción colectiva de un texto oral. La lectura de nuestros datos evidenció que los participantes introdujeron el tópico discursivo, utilizaron estrategias textuales con el objetivo de reformular y retomar el tópico, se apropiaron de los elementos socio-culturales como marcas de autoría para la progresión textual. Esos resultados aseguraron que el uso del lenguaje impulsa su desarrollo y que la institución escolar se constituye en un ambiente fértil para el desarrollo de la oralidad, ya que dispone de un potencial para la ampliación discursiva, lingüística, lúdica y creativa. En este aspecto, las actividades teatrales corroboran para un progreso en el aprendizaje por medio de la inclusión del arte en la educación.

Palabras-clave: teatro, escuela, niño, oralidad, tópico discursivo.

LISTA DE CÓDIGOS PARA TRANSCRIÇÃO DAS ENCENAÇÕES*

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão da palavra ou segmento	()
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/
Entonação enfática	Maiúsculas
Alongamento de vogal ou consoante (como s, r)	::podendo aumentar para:::ou mais
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as [Linhas
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida. Não no seu início, por exemplo	(...)

* Baseamo-nos em Fávero, Andrade e Aquino (2003, p. 118).

SUMÁRIO

Prólogo	12
Objetivo geral	16
Objetivos específicos.....	16
CAPÍTULO 1 – Os caminhos que percorremos...	
Primeiro ato: Percurso metodológico	18
1.1. Métodos de abordagem.....	19
1.2. Delimitação do universo.....	20
1.3. Técnicas para construção do <i>corpus</i> da pesquisa	20
1.4. Situações desencadeadoras para a produção das micropeças.....	20
Quadro de caracterização dos participantes.....	21
Caminhos percorridos.....	22
CAPÍTULO 2 – Como alicerçamos nossa investigação	
Segundo ato: Pressupostos Teóricos	24
2.1. A atuação do Teatro na Educação	24
2.2. A modalidade oral da língua e sua relação com a fala e a escrita.. ..	33
2.3. Análise da Conversação	39
2.4. O Tópico Discursivo na construção do texto oral.	46
CAPÍTULO 3 - Descobrindo o Tablado...	
Terceiro ato: Análise do <i>Corpus</i>	55
3.1. “ <i>Avinha avuante</i> ” conduz a mãe ao esconderijo da bruxa.....	58
3.2. <i>Os presentes funcionam como pistas para identificação das crianças</i>	61
3.3. <i>Sumiço das crianças é resolvido após a leitura de uma carta</i>	66
3.4. <i>O diálogo entre a bruxa e a mãe das crianças parece tenso</i>	68
3.5. <i>O foco recai sobre o desaparecimento das crianças</i>	71
3.6. <i>Ano Novo e Feriado entram em cena</i>	72
<i>Fatos ocorridos que consideramos muito interessante</i>	79

CAPÍTULO 4. Considerações Finais

Epílogo	80
Referências	84
Anexos: Abrem-se as cortinas... ..	89
Transcrição de nosso <i>corpus</i> , realização de encenações improvisadas na Escola.	
Anexo 1	89
Anexo 2	91
Anexo 3	93
Anexo 4	95
Anexo 5	97
Anexo 6	98
Anexo 7	99
Anexo 8	100
Anexo 9	101

P *RÓLOGO*

Nossa dissertação surgiu da preocupação com o aluno participante, criativo e pronto para utilizar a arte da palavra em toda interação verbal, também com uma escola viva e aberta para a arte na educação.

A partir dessas inquietações pensamos ser imprescindível repensar a educação em nosso país e ter a consciência de que é preciso preparar o ser para a vida e não somente para uma gama de informações que muitas vezes são repassadas sem funcionalidade.

Ao refletir sobre a escola nos deparamos também com uma lacuna no ensino da língua oral, pois observamos, através de leituras e experiências em pesquisas, que não há um espaço para o ensino dessa modalidade da língua e por isso decidimos “tentar” uma metodologia que pudesse despertar interesse nas crianças em desenvolver a oralidade.

Entretanto, não consideramos nosso estudo uma “mágica solução” para desenvolver a língua oral através do teatro no contexto escolar, o que seria muita presunção de nossa parte. Pretendemos, sim, nos debruçar sobre os objetivos os quais nos propusemos investigar e, com isso, instigar novas questões até então ignoradas ou ainda não identificadas.

Nossa pesquisa insere-se no âmbito da linguagem, posto que concebemos ser a língua o meio de interação verbal utilizado pelo sujeito não somente para exteriorizar, comunicar seus pensamentos, sentimentos, mas também com intuito de agir sobre o outro numa dada situação de interação social. Assim, a língua está em permanente construção pelos sujeitos nas situações de comunicação.

Para as abordagens interacionistas, a linguagem é considerada uma ação compartilhada, exercendo uma duplicidade na relação sujeito/realidade e na função do desenvolvimento cognitivo: intercognitivo (sujeito/mundo) e intracognitivo (linguagem e outros processos cognitivos) (KOCH, 2004). Seguindo esta concepção, a noção de contexto é ampliada, ou seja, ele é construído em grande parte na própria interação entre os sujeitos.

Koch (2004) afirma que, na concepção interacional da língua, o texto passa a ser considerado o próprio lugar de interação, no qual os interlocutores são vistos como atores sociais, que se constroem no texto e ao mesmo tempo são construídos por ele.

Justificamos nossa opção por analisar a linguagem, através de improvisações teatrais, como recurso para desenvolver a oralidade em crianças, por ser este um texto em diálogos, no qual os interlocutores, muitas vezes, estão inseridos em uma mesma situação comunicativa, compartilhando informações proporcionadas pelo próprio contexto, tendo a oportunidade de interpretar e vivenciar algo que antes estava apenas no papel.

Compactuamos com Rösing (2007) ao dizer que o diálogo entre personagens constitui-se numa polifonia que se caracteriza pelas múltiplas formas de pensar, de sentir, de agir. A decisão de adaptar os contos de fadas em nossa metodologia é uma atitude em direção à compreensão da condição humana por meio da ampliação do imaginário. É necessário entender a riqueza da condição humana através da imaginação; é imprescindível ampliar a imaginação das crianças.

Algo deve ser feito para que o aluno possa ampliar seus referenciais do mundo e trabalhar, simultaneamente, com todas as linguagens (escrita, sonora, dramática, cinematográfica, corporal, etc.) (HELD, 1980, p. 5).

Por meio da leitura dramatizada procuramos despertar as crianças para a criação de diálogos improvisados. Dessa maneira, utilizamos o conto de fadas para suscitar a imaginação, a criatividade nos diálogos, como uma espécie de introspecção de personagens e entrada num mundo fantástico. Com isso acreditamos na possibilidade de desenvolver aspectos linguísticos, paralinguísticos e imaginários.

O maravilhoso mundo do conto, que transcende à imaginação, proporciona um encantamento ao estimular a imaginação e a fantasia da criança. Percebemos que, ao contar uma história, contribuimos para a ampliação da vida e do espaço em que os seres fantásticos se manifestam.

Busatto (2003) afirma que, ao contarmos uma história para as crianças, proporcionaremos a elas um raro alimento, uma vez que contribuiremos para um aumento da riqueza do seu universo infantil.

Os contos de fadas sempre apresentam uma situação a ser resolvida pelo herói, ou heroína, geralmente sem nome próprio. A heroína do conto que adaptamos em nossa metodologia, *A Bruxa Salomé*, é a mãe das crianças.

O conto e o teatro remontam a nossa imaginação na origem e ao mesmo tempo fazem a imaginação ser expandida.

O conto de literatura oral serve a valiosos propósitos, bem coloca Busatto (2003), ao dizer que é importante para a formação psicológica, espiritual e intelectual dos seres. O conto pode despertar o indivíduo para uma série de reflexões, além de ser um excelente recurso de trabalho em sala de aula com o poder de agregar as diversas áreas de conhecimento de uma forma dinâmica e interessante.

Assim, o objetivo de nossa pesquisa é investigar as estratégias de construção de sentidos veiculadas pelos textos orais das crianças a partir de encenações improvisadas de um texto dramático. Para isso, realizamos a leitura de um conto de fadas e, a partir desta, propusemos uma situação ficcional de conflito em que os alunos criaram cenas com diálogos improvisados. Dessa forma, nosso *corpus* foi constituído desses textos orais em que analisamos essa construção de sentido por meio do tópico discursivo, elemento linguístico de coesão e coerência.

Serviram de referencial para este estudo, embora não sejam um apoio teórico, os Parâmetros Curriculares Nacionais que têm, entre seus objetivos, o de contribuir para que intensas e imprescindíveis reformulações aconteçam no panorama educacional do Brasil, direcionando a produção de novos materiais que possibilitem a criação de contextos mais significativos de aprendizagem. Os PCN almejam uma mudança na qualidade da educação brasileira e, visando garantir essa educação para todos, representam a necessidade de um referencial comum para a formação educacional em nosso país.

Ao adotar essa perspectiva, as problemáticas sociais são inseridas na proposta dos PCN como Temas Transversais. A relevância dessa integração pressupõe uma união das áreas nas relações sociais e interpessoais da escola com as questões envolvidas nos temas. Para que isso aconteça, efetivamente, é essencial uma adaptação desses Temas Transversais a contextos reais de cada região ou escola em que estes possam ser implantados.

Ao focalizarmos os Temas Transversais e estabelecermos ações interdisciplinares, acontecerá uma ampliação na utilização de fontes diversas de informação para adquirir e construir conhecimentos, contribuindo, assim, para a formação social e cultural do indivíduo.

Dessa forma, como sugere a proposta dos PCN, a Arte é tão importante quanto os outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. A inclusão da Arte na educação é produtiva por proporcionar o desenvolvimento, a ampliação do pensamento artístico e também para a relação do aprendiz com outras disciplinas.

Costa (2004) aponta discussões sobre as contribuições do teatro-educação como componente lúdico no processo de uma educação crítica e multireferencial. Não pretende apresentar uma resposta pronta e definitiva, mas, sim, fortalecer fatores e linguagens que foram possíveis vislumbrar. E, nesse âmbito, compreende a arte, o teatro-educação e a ludicidade como elementos fundamentais no processo de re(encantamento) da educação.

Segundo Cunha (1983), o teatro com crianças deveria ser encarado como parte de uma educação para - e pela - arte, em que o resultado não é o mais importante, mas, sim, o processo, no qual a experiência vivida é recriada a cada momento. A autora acredita que não podemos pensar em peças levadas pelos alunos, pois essa seria uma etapa final a ser atingida. Antes disso, devem ser vivenciadas cenas curtas, quadros com situações da vida dos alunos nos quais se empregaria o exercício da expressão corporal, da mímica, da improvisação, da entonação e da dicção, como os jogos dramáticos, de desinibição e sensibilização. Foi exatamente o que tentamos realizar com as crianças que, com o aval dos pais, aceitaram participar de nossa pesquisa.

Ao decidir estudar a oralidade de crianças em pequenas peças teatrais tivemos que adaptar nossa teoria de base que é a análise da conversação (AC) a uma técnica teatral, então optamos por improvisações, pois a AC não admite peças de teatro como material de análise, uma vez que prima pela espontaneidade de textos como objetos de estudo, e como em uma encenação as falas são decoradas para serem colocadas em cena, nas improvisações não é preciso decorar para interpretar. Então, para realizar essa atividade com as crianças fizemos a leitura dramatizada de um conto de fadas, gênero de interesse por grande parte do universo infantil, e, a partir desta leitura, surgiram as encenações improvisadas, nas quais as crianças se transformaram em atores e autores dos textos que colocaram em cena.

Essas esquetes (cenas curtas), apresentadas pelas crianças, nos proporcionaram um material que ultrapassou nossas hipóteses e fizeram com que os aspectos delimitados por nós para a análise ficassem pequenos diante tanta criatividade e autonomia, mostraram o quanto a expressão propiciada pelo teatro tem um poder sem igual no desenvolvimento não apenas do oral e dos não verbais, como gestos, expressões fisionômicas, olhares, mas também de como o sujeito pode transformar e ser transformado pelo seu texto.

Esperamos, portanto, contribuir para os estudos linguísticos sobre oralidade, especificamente, para os que focalizam o desenvolvimento da língua oral e, também, para a fundamentação metodológica no trabalho em sala de aula. Desejamos cooperar com a área linguística, comprovando, com esta pesquisa, as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Desse modo, acreditamos ser interessante, como indicam os PCN, inserir a utilização do teatro na educação, com crianças que se encontram em fase de desenvolvimento da língua oral. E, assim, estaremos colaborando, também, de alguma forma, para desmistificar um possível preconceito que exista acerca do emprego de metodologias educacionais que envolvam arte.

Para esta dissertação, delineamos os seguintes objetivos:

Objetivo geral

Investigar como as crianças do 5º ano do Ensino Fundamental da rede pública de Fortaleza, constroem estratégias de formulação de sentidos do tópico discursivo na perspectiva da oralidade quando expostas ao trabalho de encenação improvisada de um conto de fadas.

Objetivos específicos

1- Analisar que marcas linguísticas as crianças utilizam para *introduzir o tópico* discursivo nos textos orais durante a encenação improvisada de uma peça teatral.

2- Identificar as estratégias de *reformulação* utilizadas pelas crianças para a *retomada* do tópico discursivo no processo de construção improvisada de um texto oral.

3- Investigar o uso da *repetição* nos textos orais como estratégia de progressão do tópico discursivo.

Delimitação do tema

A contribuição da leitura, da encenação improvisada de peças teatrais para o desenvolvimento da oralidade, no tocante às estratégias de introdução, reformulação e progressão do tópico discursivo em textos dramáticos produzidos por crianças do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Fortaleza.

P

RIMEIRO ATO: PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, descreveremos os caminhos percorridos para a construção dessa pesquisa. Delineamos uma pesquisa piloto para avaliarmos nossa metodologia e técnicas de investigação com intuito de compreendermos como as crianças imersas em um ambiente escolar podem desenvolver a linguagem em uma perspectiva lúdica proporcionada pela construção improvisada de peças teatrais. A partir dos dados de nossa pesquisa piloto, em relação à idade, pudemos verificar que crianças na faixa etária 10 e 11 anos participavam de forma mais intensa das improvisações, isto é, não havia muita dispersão, o que possibilitou a produção de *corpus* em que existissem elementos de análise. Esse estudo também proporcionou rever o direcionamento das atividades de improvisação, pois nos permitiu, na investigação propriamente dita, lançar atividades livres em que as crianças não precisavam apenas executar as situações desencadeadoras por nós propostas, para que o fluxo da conversação também fosse produzido livremente.

Para tanto, escolhemos:

- a) uma instituição pública por representar a maioria de nossas escolas e atender a um grande percentual de crianças;
- b) o teatro por acreditar na sua possibilidade de desenvolver a linguagem em diferentes dimensões envolvidas na construção do sentido (oral, gestual, entonacional, postural, cênico) próprio da modalidade encenação teatral;
- c) as técnicas de improvisação como forma de nos aproximar de um quadro teórico subjacente à Análise da Conversação que pudesse nos possibilitar uma leitura científica dos dados;
- d) o conto por ser um gênero que desperta interesse em praticamente todas as crianças;
- e) a contação de histórias por ser uma estratégia eficaz ao desenvolvimento da linguagem oral, escrita e gestual;

e) *A bruxa Salomé* por não se tratar de um conto conhecido e já cristalizado no imaginário infantil. Desse modo, não correríamos o risco de as crianças recorrerem ao uso da memória, com diálogos pré-estabelecidos advindos de histórias canônicas.

A partir desses critérios de pesquisa, elaboramos algumas situações para investigar o tópico discursivo nessas situações que denominamos desencadeadoras.

Somente após essas reflexões partimos para a coleta de nossa pesquisa piloto com intuito de identificar os problemas que pudessem interferir na coleta de dados efetiva de nossa pesquisa. Assim, percebemos que seria importante atentar para a escolha da idade dos sujeitos; a gravação áudio-visual, que nos possibilitou filmar as cenas em sua íntegra: voz, corpo e expressão; a colocação de duas situações livres nas condições de produção com o objetivo de proporcionar mais oportunidades de criação para as crianças.

Depois de transcrever e estudar a pesquisa, procuramos uma instituição pública para realizar nossa pesquisa. Visitamos algumas escolas e tivemos alguns problemas até começar de fato nossa coleta de dados.

No dia 22 de setembro de 2008, fomos a outra escola e nela iniciamos nossa pesquisa de campo. Procuramos a direção, e logo nos encaminharam para conversar com a coordenadora pedagógica. Em seguida, explicamos nossos propósitos de trabalho, a idade das crianças cujo desempenho oral pretendíamos estudar e, prontamente, ficou acordado que iríamos para a sala do 5º ano. Encontramo-nos com a professora e acertamos os dias de coleta dos dados.

No primeiro dia realizamos interações, brincadeiras, contação da história *A bruxa Salomé* e encenações improvisadas. No decorrer de nossas atividades a aproximação entre nós e os alunos ficou cada vez mais intensa e produtiva.

1.1. Métodos de abordagem

Esta pesquisa é de natureza experimental, de cunho descritivo e qualitativo. Introduzimos uma leitura dramática de um conto de fadas para que os sujeitos pudessem, a partir da história narrada e de uma situação ficcional proposta com as personagens da história, criar diálogos improvisados para realização de micropeças.

1.2. Delimitação do universo

Os participantes desta investigação são crianças de uma turma de 24 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, pertencente à rede pública de Fortaleza-CE.

1.3. Técnicas

Para constituir o *corpus* da pesquisa.

Primeiramente, levamos para os alunos um livro de literatura infantil, do gênero conto de fadas, do qual fizemos uma leitura dramática, recorrendo às ilustrações do livro, à entonação, expressão facial e gesticulação. Depois, discutimos a história com os alunos: o enredo e as ações das personagens. Para a construção de nosso *corpus* de análise propusemos situações livres e outras, que denominamos desencadeadoras, para que as crianças pudessem construir as micropeças a partir de improvisações teatrais. Chamamos de micropeças, os diálogos produzidos pelas crianças que interpretaram na perspectiva do teatro, neste enfoque metodológico, os alunos tornaram-se atores e autores de seus textos. O texto escolhido para nossa pesquisa foi o Conto *A Bruxa Salomé*.

Apresentaremos na seção a seguir as situações que propusemos para as crianças. Entretanto, nos encontros iniciais deixamos as improvisações livres e somente nos dias seguintes colocamos esses desencadeamentos para nossos sujeitos (alunos/atores).

1.4. Situações desencadeadoras para a produção das micropeças

- **Situação 1** - Depois de encontrar seus filhos, o que a mãe e as crianças irão fazer com a Bruxa?

- **Situação 2** – As crianças ficam em casa, e a mãe vai às compras, mas antes de sair faz várias recomendações, como, por exemplo, não deixar estranho entrar, nem ficar perto do fogo. Contudo, aparece uma senhora pedindo ajuda e um pouco de fogo para seu cachimbo. Como as crianças podem se comportar diante tal situação?

- **Situação 3** – A mãe chega à casa e não encontra seus filhos, além disso não tem pistas para encontrá-los. O que a mãe pode fazer para reaver suas crianças?

- **Situação 4** – A mãe descobre que seus filhos foram novamente roubados. Será que a bruxa Salomé os roubou outra vez? A mãe encontra a casa da bruxa e pede para entrar. Porém, Salomé não permite a sua entrada. O que a mãe poderá fazer?

- **Situação 5** – A mãe das crianças vai com os filhos para a cidade fazer compras. As crianças começam a brincar e de repente percebem que se distanciaram da mãe. O que acontecerá com as crianças? O que elas farão para encontrar a mãe.

QUESTÃO DE BASE DA PESQUISA

A utilização da modalidade de expressão teatral (multisemiótica), como recurso para o relato de uma história, pode favorecer o desenvolvimento da expressão oral?

Quadro de caracterização dos participantes

Os textos que formam o *corpus* de nosso estudo são de crianças do sexo feminino e masculino, que têm entre 10 - 11 anos, de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Fortaleza-Ceará.

A classe social a qual essas crianças pertencem não é favorecida econômica e socialmente. Tivemos acesso a essas informações não apenas por estudarem em uma escola da rede pública, mas por meio de informações adquiridas em conversas informais com algumas pessoas que formam o corpo docente da instituição.

Caminhos percorridos...

No dia em que chegamos à escola, procuramos a direção. Encaminharam-nos ao diretor e depois conversamos com a coordenadora pedagógica. No decorrer da conversa, expusemos nosso propósito, a idade das crianças que pretendíamos estudar e, prontamente, ficou acordado que iríamos para a sala de um 5º ano, como descrevemos anteriormente, pois as crianças dessa turma se enquadravam na faixa etária por nós delimitada na pesquisa piloto. Esperamos a professora responsável pela referida turma, indicada pela coordenação, e acertamos os dias de coleta dos dados.

Dois dias depois, iniciamos a coleta de dados por meio das gravações de áudio e vídeo. Assim que chegamos à escola, a professora acompanhou-nos e explicou nosso objetivo para seus alunos. Apresentamo-nos, realizamos uma dinâmica, foi muito divertido e o resultado produtivo. Decidimos dividir a turma em dois grupos de doze para facilitar e concentrar o trabalho realizado em sala de aula. Fizemos esta atividade com o propósito de promover uma aproximação entre nós e as crianças.

Antes de iniciar a contação da história, introduzimos a atividade com algumas perguntas, como, por exemplo: se gostavam de teatro, de contos de fadas e todas responderam que gostavam muito, mostraram grande interesse. Então, apresentamos o conto de fadas *A Bruxa Salomé*. Fizemos inferências sobre a obra, começamos a contação e foi incrível a reação das crianças, confirmamos o poder do conto de fadas para sensibilizar e deixar os pequenos entusiasmados. Realmente incrível!

Após a contação perguntamos o que tinham achado do conto e tentamos incentivá-los a participar do seguinte modo: Que tal viver um conto de fadas? Se um dia aparecesse alguém e fizesse vocês entrarem em uma história encantada? Vocês querem viver um conto de fadas? Vamos viver isso conosco agora? Elas disseram sim de um modo bastante enfático, deixamos as crianças livres para criar suas próprias histórias. Voltamos para a divisão inicial dos grupos da interação, pois essa turma era composta por 24 alunos. Foram realizadas duas apresentações, encenações livres. Nesse dia tudo aconteceu de uma forma muito natural, foi realmente mágico.

Dois dias após, retomamos nossas atividades, apresentando a música da Baleia. A coordenadora pedagógica que passava pelo corredor, no momento, pediu para cantar novamente, pois ela queria relembrar no intuito de cantar para sua filha. Depois, iniciamos as improvisações propondo a situação desencadeadora 2. Cada grupo encenou duas

improvisações, as primeiras foram concernentes a história, porém as outras ficaram fora de contexto, pois as crianças pediram para interpretar a “Branca de Neve”. Tivemos que deixá-las livres, não poderíamos impedir o encanto desse processo criativo.

Nos dias seguintes continuamos as atividades praticamente do mesmo modo, ou seja, sempre fazíamos interações, através de músicas, brincadeiras, histórias, danças. Iniciávamos a apresentação das situações desencadeadoras que aconteceram na seguinte ordem: A primeira desse dia foi a situação 5, e outra situação foi a situação 3.

O mesmo grupo improvisou essas duas situações, sendo que a segunda situação foi uma junção do primeiro com uma parte do segundo grupo que ainda quis participar, pois a outra parte desistiu. Ao final, realizamos uma improvisação, com a Situação 4, com todos que desejaram participar.

Para finalizar, queremos descrever, rapidamente, o que sentimos durante esses dias na escola. Desde o primeiro dia que chegamos à sala de aula percebemos uma entrega que nos proporcionou uma profunda satisfação em estarmos naquele espaço de viva e ardente alegria, participando de um momento ímpar, ainda mais se pensarmos na correria que nos faz deixar passar pequenos instantes que são tão valiosos para nosso crescimento pessoal. Essas crianças não nos proporcionaram somente material para análise de pesquisa, não constituem apenas um *corpus*, mas comprovações do interesse pelo novo, pela arte e de como a atuação de alguém que se propõe a transmitir algo com verdade e amor pode instigar o aluno a querer mais e mais...

P ***RESSUPOSTOS TEÓRICOS***

Por tratarmos especificamente dos diálogos ficcionais produzidos por crianças, é imprescindível que tenhamos como um dos aportes teóricos os estudos sobre a oralidade.

Para discorrer sobre o teatro no âmbito da educação escolar realizamos um conciso histórico da arte teatral, abordamos sua inclusão no contexto escolar e a relação incontestável e praticamente indissociável que mantém com o sistema educacional. Atentamos para o teatro de improvisação e os sistemas de jogos teatrais de Viola Spolin.

Considerando que este trabalho tem como base teórica a Análise da Conversação para investigar textos produzidos por crianças de 10 e 11 anos de uma escola da rede pública de Fortaleza, a partir de um reconto, por meio de improvisações teatrais, julgamos imprescindível, elaborarmos, neste capítulo, uma explanação acerca de um tipo da interação verbal que consideramos instigante e especial: a conversação. Desta feita, nos debruçamos na investigação dos discursos orais que compreendem a forma primordial de realização da linguagem.

Finalmente, se na construção de textos, quer orais, quer escritos, a unidade temática tem lugar de destaque, e um dos elementos que contribuem para essa unidade é o tópico discursivo, abrimos, neste capítulo, uma seção na qual versamos sobre o tópico discursivo e as estratégias para sua introdução, recuperação e progressão.

2.1. A atuação do Teatro na Educação.

Acreditamos que ao pensar em educação não há como separá-la das artes em geral, uma vez que estas proporcionam a capacidade criadora do ser e o dignificam intelectual e moralmente. E é pensando na formação, ou seja, no modo de constituir o caráter e o humano com as qualidades inerentes a ele que pensamos ser indispensável uma educação atrelada à função pedagógica do teatro.

Para fundamentar o papel do teatro, o seu poder de comunicação, e sua inclusão na escola procuramos leituras que pudessem nos orientar. Quanto ao histórico da arte teatral encontramos em Almeida (2008) a base para traçar esse breve histórico. Em relação à improvisação vimos em Spolin (2005) uma fonte inesgotável para trabalho prático de teatro e em Japiassu (2001) o método de como efetuar aplicações para o ensino através da dramatização.

Desde os primórdios tempos das cavernas, o teatro participa do processo pedagógico como um recurso mágico ao ser utilizado como um instrumento de defesa da humanidade na luta pela sobrevivência em comunidade, como uma forma de os sábios ensinarem aos mais jovens o enigma da vida e o que é preciso saber para ter um bom convívio em sociedade.

O teatro sofreu perseguições e condenações por parte da Igreja Católica em decorrência de sua origem pagã, foi considerado profano durante a Idade Média, porém, com o tempo, a Igreja entregou-se à sua força comunicativa e o tornou um importante instrumento de formação religiosa aos educadores da época, que eram os padres.

Foi na Modernidade que o teatro e a educação voltaram a se unir. Contudo, esse momento foi marcado por incoerências sociais e econômicas, ou seja, ao mesmo em tempo que havia uma resistência frente às desigualdades sociais do regime medievalista, também surgiam formas exploratórias dos burgueses, classe social que emergiu na Europa em fins da Idade Média, a partir do progresso econômico e do aparecimento das cidades, na intenção de adquirir e de acumular riquezas em detrimento do trabalho da classe menos favorecida, ou seja, a dos plebeus.

Almeida (2008) diz ainda que a revolução do pensamento humano na Modernidade estimulou as experiências e, com isso, surgiram as invenções científicas e as novas ciências como a Psicologia, uma das grandes responsáveis por alterações decisivas no cenário teatral, educacional e, conseqüentemente, o de produzir e do pensar teatro-educação.

Essas modificações ocorridas durante a Idade Média e os estudos realizados pela Psicologia proporcionaram incitações para a educação. Com isso, começaram a ser realizadas pesquisas sobre crianças, linguagem, inteligência, aprendizagem, e as descobertas em relação à criatividade apareceram como uma forma de ampliar a capacidade criativa do aluno. Dessa forma, evidenciou-se a natureza essencialmente pedagógica do teatro e sua inclusão no currículo escolar. Almeida (2008) afirma que “o processo de inclusão do teatro no currículo

escolar foi estimulado por ser inevitável a formação de uma força de trabalho que pudesse se adaptar ao ávido processo de industrialização da época, isso se efetuou por meio da disseminação da Escola Nova, um movimento causador de grande impacto no cenário da educação brasileira.

Foi com esse movimento que a atuação do teatro no âmbito escolar mudou, isto é, alcançou um novo patamar ao adquirir valor pedagógico e epistemológico, isso se realizou de uma forma mais acentuada na educação infantil.

Na introdução de Spolin (2005), Koudela diz que Stanislavisk foi o pioneiro a erguer interrogações fundamentais sobre o processo de educação no teatro. Através do intento da busca de verdade, o teatro torna-se a utilidade potencial de renovação da autêntica produção humana.

Assim, devido aos percalços por quais o teatro passou e através da sua ligação com a educação torna-se possível perceber o quanto é inevitável repensar o processo educacional. É preciso preparar os alunos para a vida e não somente para uma gama de informações.

É fundamental que se questione mais sobre educação. Para isto, deve-se estar mais aberto, mais inquieto, mais vivo, mais poroso, mais ligado, refletindo sobre o nosso cotidiano pedagógico e se perguntando sobre o seu futuro. (HELD, 1980, p. 5)

Acreditamos que a revolução do pensamento humano resultou em achados científicos, estes e a vontade de aprender, não necessariamente a aptidão para fazer algo, mas o querer e o fazer estimularam a capacidade individual para experienciar. Sobre experiência assegura Spolin (2005):

Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e, organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Dos três, o intuitivo, que é o mais vital para a situação de aprendizagem, é negligenciado. (p. 3)

Pensamos no intuitivo como o ato de pressentir uma hipótese de acontecimento futuro. A intuição não é algo que somente poucos privilegiados possuem, pois em determinados momentos de nossa vida encontramos a solução que buscamos, elas aparecem naturalmente sem uma força para que isso aconteça ou às vezes fazemos o que seria adequado para chegar a tal fim. A partir do instante em que a resposta de uma experiência acontece de fato no intuitivo, e a pessoa trabalha em um nível que ultrapassa o intelectual, Spolin (2005) considera que, esta pessoa encontra-se aberta a adquirir conhecimentos, com isso está pronta para a aprendizagem.

O intuitivo só pode responder no imediato - no aqui e agora. Ele gera suas dádivas no momento da espontaneidade, no momento quando estamos livres para atuar e inter-relacionar, envolvendo-nos com o mundo à nossa volta que está em constante transformação (SPOLIN, 2005, p. 4)

Para proporcionar o surgimento das dramatizações improvisadas, na escola, atentamos para a integração em grupo, quanto à encenação consideramos importante deixá-los livres, no intuito de expandir a espontaneidade própria da improvisação e depois propusemos situações desencadeadoras que pudessem guiá-los. Desse modo, nos baseamos no jogo caracterizado pela dramatização, isto é, uma representação de papéis entre os integrantes do jogo.

O teatro improvisacional requer relacionamento de grupo muito intenso, pois é a partir do acordo e da atuação em grupo que emerge o material para as cenas e peças. (SPOLIN, 2005, p. 9)

A capacidade de criar uma situação imaginária, ou seja, de jogar, foi escolhida pelos educadores por ser uma ferramenta pedagógica incomparável, e por apresentar-se como um aspecto integrador entre os alunos, eficaz na aquisição de saberes na escola, por desenvolver técnicas essenciais para o jogo em si próprio, estimular a capacidade de observação, de que até mesmo em uma brincadeira há convenções e regras as quais precisamos seguir para que o jogo tenha uma continuidade, além de ampliar a *criatividade* por proporcionar situações inusitadas que necessitam de resoluções.

A este ponto, isto é, a *criatividade* da improvisação, dedicamos uma atenção especial, uma vez que propuemos para as crianças encenações improvisadas para a elaboração de micropeças. A criatividade passou a ser incentivada no espaço escolar baseada nos princípios da escola ativa, como uma forma de solucionar problemas. “Justificou-se a presença do teatro – e das artes – na escola como recurso de estímulo à “criatividade” do educando. Mas isso não equivale a dizer que a prática teatral estivesse ausente das salas de aula antes do século XX” (JAPIASSU, 2001, p. 21).

Há basicamente dois tipos de jogos que são: o jogo dramático e o jogo teatral. A classificação de uma proposta para o ensino do teatro através de jogos teatrais foi organizada precursoramente por Viola Spolin por meio de pesquisas realizadas nos Estados Unidos com um campo bastante variado de faixas etárias. No Brasil a repercussão do sistema de jogos teatrais no contexto educacional aconteceu através da professora Ingrid Dormien Koudela e pelo grupo de pesquisadores que lidera em *teatro e educação*, na USP, também realizou a

tradução de *Improvisação para o Teatro* em Português, com publicação da Perspectiva em 1979, Japiassu (2001) acentua, ainda, que:

Para entender a diferença entre o jogo teatral e o jogo dramático, é preciso lembrar que a palavra *teatro* tem sua origem no vocábulo grego *theatron*, que significa “local de onde se vê (platéia). Já a palavra drama, também oriunda da língua grega, quer dizer “eu faço, eu luto” de acordo com Slade, 1978. (p. 19)

Para Koudela (1984) o jogo dramático é confundido com o faz-de-conta, não demonstra intenção e inquietação em relação à apresentação da peça final, característica particularizadora do teatro. Neste, todos são produtores da criação imaginária. O jogo teatral, por sua vez, tem as regras estabelecidas de uma forma preliminar entre os jogadores, nele há o intento de realizar um espetáculo representado pelos jogadores, implica, portanto, a existência de um público, isto é, uma platéia. Japiassu (2001) afirma que o alvo deste jogo na educação escolar é a ampliação pessoal e cultural dos sujeitos jogadores, quando estes dominam a comunicação e conseguem utilizar a interatividade da linguagem teatral acerca da perspectiva lúdica e improvisacional.

O jogo dramático subjetivo é realizado pelas crianças naturalmente nas brincadeiras do dia-a-dia ao dramatizarem as histórias por elas criadas, isto é, quando colocam em cena o faz-de-conta e até mesmo algumas situações que presenciaram, alguém que admiram ou no que desejam se tornar. Para Japiassu (2001) o princípio do jogo teatral é o mesmo da improvisação teatral, isto é, a comunicação vem à tona a partir da espontaneidade presente nas interações entre os participantes da atuação.

Contudo, seja no jogo dramático ou no jogo teatral, a representação dos participantes envolvidos nessa situação é desenvolvida na ação improvisada, na qual é possível observar a emergência das interações durante o processamento em que o jogo ocorre (JAPIASSU, 2001).

A experiência teatral proporciona aos alunos expressarem-se ao mesmo tempo em que podem ter a criatividade desenvolvida, a espontaneidade estimulada, e outras potencialidades que muitas vezes é complexa a identificação, devido a sua diversidade.

No caso do teatro, o jogo é improvisacional quando não parte de um direcionamento rígido, ou seja, quando os participantes constroem “livremente” as imagens cênicas com o seu corpo e a sua voz (Almeida, 2008, p. 7)

Contudo, Almeida (2008) salienta que o termo “livremente” não implica dizer que esse processo seja realizado desordenadamente e sem um acordo prévio entre os integrantes da produção coletiva.

Ao pensar nas técnicas de teatro como formas de comunicação, tentamos adaptar a improvisação teatral à análise da conversação. E nas micropeças observamos o quanto os alunos envolvidos na interação propiciada pelo teatro de improvisação criam a realidade a ponto de torná-la física, pois a produção dessa realidade que envolve o oral e os paralinguísticos é realizada a partir de um ponto praticamente nulo, e isso é o que proporciona a direção para o aluno perceber que pode ir mais adiante, que a transformação do que deseja depende da sua intenção e da força de vontade.

O teatro improvisacional é de tal forma estruturado que sua fonte de energia é alcançada ao mesmo tempo em que a cena se desenvolve, pois cada cena cresce de uma realidade objetiva (acordo). Eis, por que, no teatro improvisacional, um tema pode ser enunciado e as cenas serem construídas à sua volta. (SPOLIN, 2005, p287)

Consideramos o exercício dramático aplicado na escola como uma atividade conduzida pelo processo pedagógico e que para ser realizada utiliza-se da abordagem instrumental e da abordagem essencial. É importante destacar que essas duas visões são absolutamente opostas.

Para Japiassu (2001) a abordagem contextualista ou instrumental reflete o teatro como *meio* para se alcançar o saber de conteúdos diversos, ou seja, adquirir outras informações. O exercício dramático faz-se uma ferramenta de grande utilidade para propiciar a progressão de potencialidades, que podem ser manifestadas quando há treinamento ou estímulo adequados. A tendência instrumental que reduz o potencial do teatro na escola é o método dramático, postulado *play way*, por Courtney (1980), um recurso didático que se fundamenta na encenação de situações no intuito de assimilar conteúdos trabalhados pelas mais variadas disciplinas curriculares.

Ao ter iniciada a inclusão do teatro e de outras formas artísticas no cenário educacional surgiram debates sobre o ensino das artes na formação de gerações futuras, essa discussão persiste na intenção de evidenciar o papel educativo do teatro e também para mostrar que é necessária sua inserção no ensino.

Ao perceber a abordagem contextualista como uma tendência que restringe a capacidade libertadora da Arte, a concepção essencialista opõe-se fortemente da

contextualista ou instrumental. Diferentemente da visão anterior, esta acredita que a atividade dramática seja dotada de capacidades particulares para o ensino-aprendizagem. Os essencialistas observavam a Arte como a via de conhecimento auto-suficiente e não somente como um utensílio pedagógico (JAPIASSU, 2001). Acreditamos que, com isso, os teóricos essencialistas buscavam viabilizar a atuação do teatro na educação.

Importante *meio de comunicação e expressão* que articula aspectos plásticos, audiovisuais, musicais e lingüísticos em sua especificidade estética, o teatro passou a ser reconhecido como *forma de conhecimento* capaz de mobilizar, coordenando-as, as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão da realidade humana culturalmente determinada. (p.22)

As experimentações e as proposições estéticas teatrais contemporâneas exerceram influência e ainda influenciam as diversas abordagens do teatro na educação. Existe na atualidade uma gama de possibilidades pedagógicas do trabalho com o teatro na educação e ainda assim é pensado somente como uma via para obter conhecimentos pedagógicos como, por exemplo, o desenvolvimento da “criatividade”. Almeida (2008) assegura que “tanto em sua forma quanto em seu conteúdo, o binômio teatro-educação constitui a sua própria trajetória, atuando de uma forma sistemática ou assistemática no processo de formação do ser humano”.

Com a abordagem essencialista ou estética as artes passaram a ser defendidas como assunto importante no currículo para formação cultural e progresso pessoal dos alunos em fase escolar. Além de valorizarem a inclusão das artes na educação, atentaram para a apropriação das linguagens artísticas como meio de poder para a comunicação. “O teatro e as artes, de acordo com essa abordagem, são concebidos como linguagens, como sistemas semióticos de representação especificamente humanos” (JAPIASSU, 2001, p.24).

O objetivo do ensino das artes, para a concepção pedagógica essencialista, não é a formação de artistas, mas o domínio, a fluência e a compreensão estética dessas complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores.

É relevante mencionar que essa distinção entre abordagem essencialista e instrumental do ensino das artes é realizada para efeitos didáticos, pois na verdade essa divisão dicotômica não ocorre, uma vez que se encontram imbricadas.

Também é importante destacar que essas duas abordagens do teatro na educação foram estabelecidas em teorias psicológicas do desenvolvimento infantil a partir das investigações elaboradas por Jean Piaget (1978) e sua concepção cognitivista do jogo

simbólico infantil. Ao analisar a formação do simbólico na criança, separou seu estudo sobre a constituição da capacidade de representação simbólica em três segmentos que compreendem a gênese da imitação, o desenvolvimento do jogo simbólico e as características da representação cognitiva.

Piaget aspirou provar os fatos que pudessem validar sua teoria do desenvolvimento cognitivo a partir do acompanhamento do comportamento de seus filhos, da observação de outras crianças em fase escolar e também por meio da investigação do exame da emergência e do crescimento ontogenético da função simbólica.

Nesse estudo, investigou o simbolismo primário ou simbolização consciente no jogo, isto é, quando a criança transforma um objeto em algo imaginário, como, por exemplo, tornar vários palitos em um castelo; e também examinou o simbolismo secundário ou inconsciente. Exemplo: não permitiram a criança andar de bicicleta com as amigas no parque, entretanto, mesmo impedida de sair, ela brinca de andar de bicicleta com seus brinquedos.

Para Piaget esse simbolismo é inconsciente, pois considera que as imagens do conteúdo desejado pela criança são apreendidas de uma forma que talvez não seja por ela compreendida. O jogo dramático considerado símbolo por Piaget é uma estratégia da criança para compreender a realidade.

A pedagogia do teatro elaborada por Spolin com o sistema de jogos teatrais destacou a grandeza da improvisação, como são importantes as interações intersubjetivas na produção da encenação e também para os sujeitos envolvidos numa situação real de comunicação, Japiassu (2001) acentuou que o sistema elaborado por Viola Spolin é uma metodologia muito eficaz para o ensino do teatro a crianças e adultos:

Sua proposta tem informado uma quantidade expressiva de práticas pedagógicas teatrais na educação infantil, no ensino fundamental, médio e superior brasileiros e se configura numa âncora para o trabalho de teatro-educadores tanto no âmbito da educação escolar, quanto no nível da ação cultural em todo o país. (p.36)

Também merece ser ressaltado o Teatro do Oprimido, concebido por Augusto Boal, na década de 60, uma pedagogia desenvolvida no Brasil que surgiu em busca de uma nova função social para o teatro. Formulou uma poética teatral baseando-se na pedagogia libertadora de Paulo Freire e na estética de Brecht.

O teatro do oprimido funda-se em um composto de *procedimentos de atuação teatral improvisada*, visando modificar e conscientizar o público politicamente. Para Boal política compreende todas as atividades do Homem e o teatro, político como é, também é uma dessas atividades. Com isso, os sujeitos precisam representar ao protagonizar as mudanças pelas quais a sociedade necessita passar.

O teatro do oprimido interessa-se pelo teatro como ação cultural estético-pedagógica que conduz e ensaia uma revolução política, econômica e histórica nas sociedades humanas. (JAPIASSU, 2001, p. 47)

Entretanto, entre o fim da década de 80 e início da de 90, Augusto Boal revisou criticamente seus posicionamentos e produziu o *teatro legislativo* após receber convite de Darcy Ribeiro, vice-governador do Rio de Janeiro, para formar núcleos de *teatro do oprimido* na Câmara de Vereadores da referida capital. A esse teatro que desenvolveu denominou *legislativo*. Após o mandato político Augusto Boal voltou a estudar o caráter terapêutico do teatro que o levou ao Método Boal de teatro e terapia, chamado também de *O arco-íris do desejo*. Esse método se utiliza de dois procedimentos bastante utilizados na pedagogia teatral e no tratamento de distúrbios psicológicos ou psicossomáticos, eles são o teatro-invisível e o teatro-fórum.

A partir do que foi exposto é possível perceber como o teatro tem participado na escola, influenciando e absorvendo influências, seja com objetivo pedagógico, psicológico, religioso ou político. Essa interrelação teatro-educação chega a ser tão intensa que em alguns momentos se torna complexa estabelecer uma dissociação.

No sistema educacional brasileiro, o estabelecimento do teatro na educação ocorreu legalmente, de forma *não obrigatória*, com a introdução do ensino de artes no currículo da educação básica com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 4.024/61). Apenas em 1996 a LDB (nº 9394/96) instituiu o ensino das artes como *obrigatório* nos níveis da educação básica. Entretanto Japiassu (2001) relata,

Na rede pública, não é difícil constatar que o gerenciamento autoritário das unidades de ensino, a carência de espaços adequados para o trabalho com as artes, a superlotação das classes, as instalações escolares precárias e os baixos salários pagos aos trabalhadores da educação têm afugentado a competência profissional (isso não só em relação ao ensino das artes). Contudo, por outro lado, as pressões sociais e políticas da economia de mercado em processo de globalização e automação crescentes passaram a exigir *a formação multilateral do educando*, sinalizando a valorização do teatro e das artes na escolarização dos sujeitos (p.53, grifo nosso).

Verificamos, assim, um avanço em relação à elaboração de novas leis para a educação escolar e, porém, uma realidade vivenciada por alunos e professores da rede pública que ainda não entrou em conformidade com esse progresso. É preciso salientar que a introdução do ensino da arte em toda a educação básica, em séries nas quais não havia a disciplina de Educação Artística, trouxe consigo a inovação e a necessidade de profissionais capacitados para responder a essa exigência proveniente da renovação.

Infelizmente a solução encontrada foi o remanejamento de profissionais que não estavam habilitados para exercer uma nova função além da qual tinham preparo. Isso acarretou uma educação realizada sem segurança, pois, mesmo desejando produzir um bom trabalho, essas pessoas não dispunham de conhecimento específico da área, espaço próprio, carga horária ampliada e uma valorização considerável para essa adequação de atividades.

Em virtude desse quadro no qual os professores enfrentam as conturbações educacionais na escola, acreditamos que seja imprescindível uma reflexão na criação de mudanças, desde que estas não sejam reformuladas em descompasso com a situação de atuação dos profissionais envolvidos.

Por fim, declaramos que o teatro como processo educativo passou por várias etapas e ultrapassou obstáculos desde o seu surgimento na Grécia Antiga, nas festividades de colheita e como reverência a Dionísio, deus do vinho. Vimos também que a Igreja Católica foi uma das grandes opositoras do teatro ao considerá-lo uma atividade profana, mas com o tempo se rendeu ao seu poder comunicativo e pedagógico. Elaboramos esse sucinto histórico da arte teatral para observar o decurso por qual passou, sua íntima relação com a educação, como a improvisação e outras contribuições teatrais têm a capacidade de despertar para inúmeros saberes, tudo isso faz dessa arte um meio insigne de reflexão, de exame para a esfera pedagógica e para múltiplas possibilidades de uso da sua linguagem.

2.2. A modalidade oral da língua e sua relação com a fala e a escrita

O cerne de nossa pesquisa insere-se na dimensão oral da língua, uma vez que, para o desenvolvimento da oralidade por meio dos gêneros textuais *conto* e *peça de teatro*, utilizam-se o texto dramático escrito que, a partir de sua finalidade de ser encenado, acreditamos que possa ampliar aspectos do oral, tais como: capacidade de transposição de um texto escrito para o oral, utilização de mecanismo de coesão e coerência, mais precisamente o tópico discursivo que é um elemento responsável pela estruturação da conversação.

Entretanto, mesmo com a utilização do texto escrito, deter-nos-emos na investigação e análise da oralidade que é designada como palavra derivada do oral, sinônimo da língua falada (Dubois,1973), isto é, o que se realiza verbalmente. Segundo Harris e Hodges (1999) oralidade é qualidade daquilo que é falado em vez de escrito. Para Crystal (1988) é a manifestação da língua em sua forma falada, em oposição à escrita. De acordo com Marcuschi (2001), a oralidade é uma prática social de interação com objetivos comunicativos, que pode ser apresentada de formas e gêneros diversos.

Com os Parâmetros Curriculares Nacionais, de acordo com Fávero; Andrade; Aquino (2000) vem-se criando a consciência da importância da oralidade no ensino de língua. Além disso, os PCN mostram que é necessário utilizar diversas formas de arte para desenvolver inúmeras competências nos alunos, sendo que uma das artes que consideramos de extrema importância é o teatro.

Ainda de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, deve ter a escola preocupação com o desenvolvimento da oralidade. Entretanto, conforme dissemos anteriormente, parece que a oralidade não tem sido foco de atenção por parte das escolas. E isso tem sido afirmado, por exemplo, por Marcuschi (2003), estudioso da oralidade e do ensino de línguas. Segundo o autor, as instituições escolares centralizam uma atenção maior no ensino da língua escrita do que na língua oral. Contudo, lembra que cada vez mais se torna necessária e aceita a idéia de que a questão da oralidade deve ser partilhada por quem trabalha com o ensino de língua.

No percurso de procurar um lugar para a oralidade no ensino de línguas, Marcuschi (2003a) diz que não se trata de ensinar a fala, mas, sim, de evidenciar a grandiosa riqueza e diversidade de usos da língua. Sugere o autor que uma boa forma de determinar o espaço do estudo da fala em sala de aula seria especificar em que aspecto este estudo poderá contribuir e verificar a precisão dessas propostas.

Ao se deparar com a pouca ênfase dada ao estudo da oralidade, Marcuschi (2003a) realizou uma análise de como se apresenta a concepção de língua falada nos livros didáticos de Português (doravante referir-nos-emos a LDP), para, então, encontrar formas de superação do problema.

Com a investigação, foi verificado nos LDP um descaso em relação à oralidade. Afirma Marcuschi (2003a) que um LDP com duzentas páginas tem apenas quatro a cinco

páginas integrais sobre a fala, incluindo todas as menções em que a fala é analisada ou quando a ela é realizada alguma referência.

Identificou ainda que a língua é considerada no LDP como um conjunto de regras gramaticais, um instrumento de informação. Dessa maneira, observa-se que a língua está sendo tratada com ênfase na gramática e sendo considerada instrumento e código.

Um dos propósitos do ensino de línguas é evidenciar as características do contexto de comunicação, para, assim, tornar os alunos capazes de adequar a língua às diversas situações de comunicação. Acreditamos que, a partir do momento em que o sujeito consegue construir textos orais, dotados de sentido, numa situação comunicativa, será possível ampliar a sua potencialidade interativa e compreender a importância da escrita, portanto, conseqüentemente, compreenderá também o caráter indissociável e fundamental que tem a escrita e a fala na vida de todos.

A partir do surgimento dos estudos do texto, o enfoque da língua falada deixa de preocupar-se somente com o produto, para dedicar-se ao processo. A linguagem passa a ser observada quanto à condição de produção da interação.

O desenrolar do texto falado encontra-se ligado ao modo de organização de interação entre os participantes da situação comunicativa.

Compactuando com essas afirmações, ressaltamos que escolhemos estudar as improvisações teatrais, por considerarmos o teatro uma manifestação artística que privilegia a linguagem em suas dimensões oral e escrita. Assim, temos a intenção de investigar o seu papel no desenvolvimento da linguagem oral em crianças inseridas no contexto escolar.

As línguas não podem ser analisadas simplesmente como código para comunicação, mas como sistema de representação, pois, segundo Marcuschi (2003), a língua é uma atividade interativa de natureza sociocognitiva e histórica. O contexto de língua como mero instrumento de comunicação, homogêneo, uniforme, isolado dos falantes e da realidade, intensifica a dificuldade de encontrar a funcionalidade da modalidade oral da língua e o espaço que deve ocupar no ensino.

Assim, intensifica-se o ensino da escrita como o objetivo central da escola, com uma preocupação demasiada de exercícios gramaticais, uma grande reprodução de informações que leva a um ensino com frases descontextualizadas. Essa metodologia de ensino de língua

materna contribui para que o aluno, muitas vezes, não compreenda a funcionalidade da língua e conseqüentemente não reflita sobre a língua que fala. Além disso, para a própria modalidade da língua que estuda, ou seja, a escrita, não encontra um propósito, a não ser o de reprodução.

Ao estudar a oralidade, não podemos deixar de abordar a escrita e a fala. Por isso, consideramos importante realizar uma breve revisão sobre estas três modalidades da língua, relacionando-as, destacando, também, a necessidade de repensar a importância de cada uma.

Baseando-nos em Marcuschi (2001), tentaremos explicar uma distinção entre as modalidades de uso da língua: oralidade e fala

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. (p.25)

A fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se na oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano (...) (p.25)

Como se vê, é possível perceber que há uma relação intercambiável entre essas duas dimensões da língua. Como já mencionamos, para Reis (1997) a fronteira entre língua falada e língua oral é bastante fluida.

Com isso, entendemos que a fala é algo mais genérico, adquirido, não é, precisamente, organizada *a priori*, sendo, por isso, mais espontânea. Já a oralidade pode ser ensinada, desenvolvida. Esta modalidade da língua é, portanto, pensada, organizada previamente e, conseqüentemente, mais elaborada. Assim, a relação entre ambas é indissociável.

No que diz respeito à fala, sabe-se que é adquirida pela criança em contextos de produção na interação social. A oralidade, por sua vez, pode ser ampliada, desenvolvida e ensinada de uma maneira mais formal, neste caso, na instituição educacional. No entanto, o desenvolvimento da oralidade de uma forma intencional é pouco vivenciado na escola e reconhecido pelos professores, o que os faz priorizar o ensino da língua escolar.

De acordo com Marcuschi (2003a), as instituições escolares centralizam uma atenção maior no ensino da língua escrita do que no da língua oral. Contudo, o pesquisador lembra que cada vez mais se torna necessária e aceita a idéia de que a questão da oralidade deve ser partilhada por quem trabalha com ensino de línguas.

Para Antunes (2003), a partir do momento em que for aceito e compreendido o caráter interacional da oralidade e sua aplicação em variados gêneros textuais, será possível intervir nas atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade de forma que tenha as características, destacadas a seguir.

a) Uma oralidade orientada para a coerência global:

Nessa perspectiva, a escola deve primar pela unidade temática do texto como uma competência a ser desenvolvida. Isso também compete à identificação por parte dos alunos quanto à identificação dos aspectos globais do texto e a finalidade da interação. Assim, será possível fazer perceber, aos alunos, o modo como a unidade temática do texto possui características diferentes nas mais variadas situações comunicativas.

b) Uma oralidade orientada para a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação:

Nos textos orais são utilizados os recursos de encadeamento dos tópicos. O uso de elementos reiterativos ou de conectores está presente também nos textos orais, mesmo com algumas particularidades. É importante frisar que o estudo do texto no âmbito escolar, contemplando os elementos reiterativos que são as repetições, as substituições pronominais e as substituições por sinônimos/hiperônimos, associações semânticas entre palavras, conjunções, proporcionará a compreensão de que a oralidade também se encontra sob os preceitos da textualidade.

c) Uma oralidade orientada para as suas especificidades:

É imprescindível que o professor destaque os aspectos formais e funcionais nos quais, tanto os textos orais, quanto os escritos são diferentes. Nesse contexto, é válido ressaltar que os exercícios de retextualização sugeridos por Marcuschi (2001) são de grande importância e podem concretizar bons resultados, ao serem realizadas atividades de passagem de uma modalidade da língua para outra, evidenciando que uma tem seu nível de igualdade em relação à outra.

d) Uma oralidade orientada para facilitar o convívio social:

O falante e o ouvinte são os atores do drama da comunicação e, nesse drama, cada um tem seu papel específico, que delimita suas possibilidades de atuação (ANTUNES, 2003,

pág.103-104). Se a escola objetiva desenvolver a competência comunicativa de seus alunos, deve instigar as expressões peculiares de um comportamento linguístico.

e) Uma oralidade orientada para se reconhecer o papel da entonação, das pausas e de outros recursos supra-segmentais na construção do sentido do texto:

No processo de interação verbal estão presentes elementos de natureza supra-segmental como a entonação, as pausas, e há também as expressões fisionômicas de gestos e recursos de expressão cênica que corroboram para uma construção significativa de sentido e propósito da interação/situação comunicativa.

f) Uma oralidade que inclua momentos de apreciações estéticas próprias da literatura improvisada, dos cantadores e repentistas:

Essas produções culturais devem ser apresentadas em sala de aula como uma expressão oral de valor.

g) Uma oralidade orientada para desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores:

É interessante tentar desenvolver nos alunos a competência de saber ouvir o outro atentamente.

Ainda sobre fala e escrita, Massini-Cagliari (2001) diz que as duas não coincidem, mesmo sendo modalidades da mesma língua, pois cada uma possui as suas próprias peculiaridades quanto às regras de realização.

Massini-Cagliari (2001) afirma, ainda, que a fala é o lugar da variação; e a escrita, o de neutralização dessa variação. A fala tem caráter efêmero, circunstancial, enquanto a escrita tem maior duração, já que pode ser guardada, por ser gráfica. Vale lembrar que hoje existe a possibilidade de também guardar a fala por meio de gravações. Embora a quantidade de fala guardada, isto é, gravada, seja ainda bastante reduzida, se comparada com o registro escrito da língua e com a quantidade de fala que é produzida.

Rezende (2006) assegura ser necessário destacar que a língua falada e a língua escrita, devido às diversas condições de produção, apresentam características peculiares no que diz respeito à condução tópica. A esse respeito, afirma Marcuschi (1999):

Nisto residem algumas diferenças interessantes entre a oralidade e a escrita, tendo aqui o tempo e o espaço um papel importante, já que a oralidade se dá num tempo real e a escrita num tempo defasado (não só em relação à recepção, mas também em relação à produção) (pág. 3).

Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2000), as diferenças entre fala e escrita acontecem nas suas condições de produção, transmissão, recepção, nas suas formas de aquisição e também na estruturação de seus elementos constitutivos.

Devido à aquisição da língua oral se efetuar de forma natural e a escrita precisar ser ensinada é que Fávero, Andrade e Aquino (2000) consideram a escrita “irremediavelmente artificial”; e a fala, um “processo natural”.

Na fala, o interlocutor tem de estar presente no momento da enunciação; na escrita, algumas vezes, está ausente, isto é, esse não é um fator imprescindível. Na escrita, o interlocutor não necessita ser determinado, podendo ser um interlocutor ideal, fruto da imaginação do escritor, ou seja, alguém a quem destina o conteúdo que deseja repassar.

Em relação à estruturação dos textos falados e escritos, Fávero, Andrade e Aquino (2000) demonstram que tanto na fala quanto na escrita a estruturação acontece em níveis. Na escrita, o parágrafo é de suma importância para a organização do texto. Na fala, tem-se a organização local, por meio de turnos conversacionais que englobam o sujeito que produz a fala enquanto está com a palavra, e a conversação, na qual ocorre a alternância dos participantes e caracteriza-se por uma sucessão de turnos. Além disso, a fala também se organiza globalmente, ou seja, por meio do tópico discursivo. É importante frisar que este é o aspecto que estamos investigando, ou seja, que marcas linguísticas são introduzidas nos recontos para introduzir, progredir e recuperar o tópico discursivo.

2.3. Análise da Conversação

A Análise da Conversação (AC) teve início na década de 1960 na linha da Etnometodologia, que se preocupa com as ações humanas diárias nas mais diversas culturas; e da Antropologia Cognitiva. Até os anos 70, a ênfase das análises dedicou-se à descrição das estruturas conversacionais e aos mecanismos responsáveis pela organização da estrutura

(MARCUSCHI, 2003 p. 6). A AC tinha como preceito básico a análise e a descrição estrutural convencionalizada de todos os aspectos da ação e interação social, ou seja, de que estes aspectos poderiam ser examinados, daí explica-se a intensidade de estudos organizacionais da conversação.

No início dos anos 70, emergiu esse novo campo de pesquisa, no qual as conversações e outras formas de interação verbal passaram a tornar-se objetos de análise sistemática. A perspectiva era normativa, o ponto de vista era primordialmente estético e ético. Agora, a perspectiva tornou-se científica e descritiva.

“trata-se de ver, o mais objetivamente possível, a partir de *corpora* gravados e cuidadosamente transcritos, como são produzidos esses objetos particulares que são as conversações.” (KERBRAT-ORECCHIONI,2006, p.16)

Por volta da década de 1980, outros aspectos da conversação passaram a ser objetos de observação, pois a análise conversacional passou a dedicar-se à especificação dos conhecimentos sócio-culturais, linguísticos e paralinguísticos que precisam ser compartilhados pelos integrantes da situação comunicativa para que a interação aconteça efetivamente. Com isso, tem-se uma perspectiva que passa da análise estrutural para a interpretação dos processos que envolvem a atividade conversacional.

Assim, tivemos um avanço, pois além de os contextos se diversificarem, as análises modificaram-se quanto às descrições e investigações sobre a forma de agir dos falantes nas situações de conversações espontâneas, além de decorrer também para o estudo dos conhecimentos referidos anteriormente, no intuito de interpretar esses conhecimentos que são colocados pelos interlocutores no momento da conversação. É interessante destacar que antes as análises centravam-se na estrutura da atividade organizacional.

Kerbrat-Orecchioni (2006) apresenta as diferentes correntes em análise da conversação. Posto que a atividade conversacional pode ser abordada por amplas maneiras, a reflexão no interacionismo encontra-se muito diversa, conjugando várias disciplinas e tendo base no preceito de que o discurso é construído coletivamente. A AC tem origem transdisciplinar, a autora, em destaque, divide as diversas correntes em quatro grandes tipos de enfoque, que são:

Enfoque de tipo “psi”(psicológico e psiquiátrico): as perturbações que abalam o indivíduo são resultado de um processo de “*causalidade circular*”, de uma disfunção do sistema relacional global no qual o indivíduo encontra-se. E é na modificação desse sistema

que o tratamento deve ser efetuado. São investigadas as transposições da comunicação patológica para a comunicação normal.

Enfoques etno-sociológicos: Muito importantes e variados, subdivide-se em:

Etnografia da comunicação: Hymes funda a etnografia da comunicação ao publicar um artigo em 1962, no qual escreve sua própria crença contrária à concepção de Chomsky. Para sobreviver em sociedade, o indivíduo não pode apenas ser detentor de uma competência linguística, mas também de uma competência comunicativa. É necessário que o indivíduo seja capaz de enunciar frases no momento adequado, no lugar certo e com o interlocutor apropriado. Assim, temos como características da etnografia da comunicação: *interesse pelos fenômenos de variação do código de uma comunidade à outra (importante destacar Gumperz, no que se refere à comunicação intercultural); interesse igualmente pelas aplicações possíveis da reflexão teórica; adoção de um procedimento indutivo e “naturalista”.*

A etnometodologia: Trata da descrição de procedimentos que as pessoas de uma sociedade usam para solucionar problemas que têm para resolver. Tem como princípios fundamentais: *todos os comportamentos observáveis nas trocas cotidianas são “rotinizados”; as normas que sustentam os comportamentos sociais preexistem parcialmente; o procedimento etnometodológico é teoricamente aplicável a todos os campos da atividade social.*

Outras abordagens sociológicas: Além da perspectiva interacionista, a perspectiva sociolinguística também contribui para a reflexão no âmbito das interações sociais. Destacam-se os trabalhos de W. Labov, J. Fishman ou S. Ervin-Tripp, e, principalmente, os de E. Goffman, suas contribuições são muito importantes no cenário do estudo etológico das comunicações rotineiras.

A abordagem linguísticas: As conversações são objetos de linguagem por excelência. Entretanto, a linguística passou a dedicar-se ao seu estudo, apenas, recentemente. A partir de 1980, a Linguística passou a se debruçar para a atividade conversacional. Destacam-se os trabalhos da “Escola de Genebra”, os realizados em Paris, Rouen e Lyon.

A abordagem filosófica: Tem como principal representante F. Jaques ao estudar o enfoque filosófico do diálogo e, por conseguinte, *a definição de uma canônica do diálogo e das condições de possibilidade da comunicabilidade.*

À luz do enfoque interacionista, o objeto de investigação são os discursos atualizados em situações de comunicações concretas. Desse modo, o contexto é composto pelo lugar, que, por sua vez, é constituído por um quadro espacial que pode ser considerado quanto aos seus aspectos puramente físicos e também quanto à função social e institucional; e pelo quadro temporal que, da mesma forma, é determinante no desenvolvimento da interação. O discurso precisa ser adequado ao lugar e ao momento. Outro integrante do contexto é o objetivo, pode ser global ou mais pontual. As interações possuem finalidade externa e “gratuita” e, por fim, os participantes também se constituem formuladores contextuais, são considerados os números, as características individuais e as relações mútuas. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 25-27)

A obra de Kerbrat-Orecchioni (2006) foi de grande importância para nosso estudo, apoiamos-nos em seus pressupostos para fundamentar nossa pesquisa, no que concerne à AC, e, assim, empreender as análises. Nos capítulos seguintes realizamos uma revisão teórica apresentada na referida obra.

Nesta obra, a estudiosa afirma que o quadro participativo é o aspecto de maior importância no quadro comunicativo. Nele, são apresentados os *papéis interlocutivos*, pois, em toda comunicação verbal, os participantes podem ser emissores ou receptores, isso vai depender de quem está com o turno no momento da conversação. As interlocuções não deixam de mudar constantemente no decorrer da interação. Os diferentes tipos de receptores são elencados com base em Goffman que considera *os participantes “reconhecidos”* como os que integram oficialmente o grupo que constrói a conversação, isso inclui todas as ações dos integrantes do grupo conversacional, como, por exemplo, movimentações do corpo e direcionamento de olhares.

Há também os *simples espectadores*, denominados *bystanders*; estes são apenas os participantes que presenciam (são testemunhas) as trocas comunicativas. Subdividem-se em: receptores “ocasionais” (*overhearers*) e espiões (*eavesdroppers*).

Há importantes razões para estudar a conversação. Primeiramente, por ser uma prática social rotineira do ser humano. Em segundo lugar, porque desenvolve o âmbito

privilegiado para a construção de identidades sociais no contexto real, constituindo-se uma das maneiras mais consistentes de controle social imediato e, finalmente, por requerer diversas ações que ultrapassam bastante a simples habilidade linguística dos falantes. (MARCUSCHI, 2003, p.5)

Marcuschi (2003, p.14), o autor pioneiro a tratar deste assunto em Língua Portuguesa, destaca que:

“a conversação é a primeira das formas da linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicaremos pela vida afora”

Este estudioso destaca, ainda, que a conversação possui cinco características elementares constitutivas:

- a) interação entre pelo menos dois falantes;
- b) ocorrência de pelo menos uma troca de ações de falantes;
- c) presença de uma sequência de ações coordenadas;
- d) execução numa identidade temporal;
- e) envolvimento numa “interação centrada.”(2003, p 15)

Aqui cabe uma ressalva referente a estas características. Por meio delas é possível inferir que a conversação é uma interação verbal centrada, que se desenvolve no desenrolar da interação na qual os interlocutores voltam a atenção para um determinado ponto comum.

“a conversação é organizada por estratégias de formação e coordenação. O problema, no entanto, é a natureza do funcionamento desta coordenação, que se dá cooperativamente e não por decisão unilateral” (MARCUSCHI, 2003, p.75)

Kerbrat-Orecchioni (2006) diz que, para um sujeito exercer eficazmente suas atividades rotineiras, tem que se adaptar a algumas regras conversacionais, as características dessas regras são de natureza bastante diversa, pois as conversações são materiais complexos que atuam em níveis diversos. Algumas servem a todos os tipos de interação; e outras são peculiares a um ou outro gênero específico. Não se constituem, em sua maioria, como objeto de um aprendizado ordenado, mas são adquiridas progressivamente, acontecem inconscientemente. São muito solidárias ao contexto, estão inseridas em conjuntos com relativa flexibilidade e variam bastante, de acordo com a cultura e a sociedade.

Uma premissa básica para que haja conversação é a de que deve haver um interesse de dois ou mais sujeitos de entrar em contato verbal, pois, na conversação, é preciso que os participantes reconheçam um objetivo, uma série deles e que sejam compartilhados, ou simplesmente um direcionamento do assunto que seja acordado por estes integrantes.

Acreditamos que o objetivo da análise conversacional seja explicitar as regras que seguram e incitam o funcionamento das construções e trocas comunicativas dos mais amplos gêneros na tentativa de reconhecer como se dá o comportamento dos falantes na condução de situações de comunicação.

“...a conversação enquanto objeto de estudo é uma combinação de elementos psicosociais e lingüísticos, para cuja análise se requer a propositura de categorias processuais, pluridimensionais, não lineares, não excludentes, e portanto não susceptíveis de compor um quadro classificatório único. (CASTILHO, 2004, p.34)

Ao longo de uma conversação, um texto está sendo criado, construído pelos interactantes.

Sabe-se que a conversação é uma atividade essencialmente polifônica e consequentemente complexa, por ser construída no momento da interação, muitas vezes, fazendo com que os engajados nesta atividade recorram à improvisação, pois a elaboração do conteúdo comunicativo é simultâneo ao da manifestação verbal. Entretanto, mesmo a conversação sendo uma interação face a face, não implica dizer que não possua rigor quanto a sua organização.

É preciso reconhecer que a conversação não é aleatória e que, portanto, pode ser estudada cientificamente. Esta organização é consequência de atos dos interlocutores, do contexto comunicativo, do conhecimento partilhado (de conhecimentos comuns), de processos que envolvem a cultura, o domínio de situações sociais, as vivências e até mesmo a cognição.

Em se tratando da metodologia, a AC é um processo empirista que procede (deriva-se da) pela indução, ou seja, parte de dados empíricos em situações reais, conversações espontâneas. Considera importantes, também, aspectos paralingüísticos, entonacionais e os que estiverem diretamente envolvidos no contexto comunicativo.

Porém, mesmo não considerando peças de teatro textos adequados para análise conversacional, e concordamos não serem considerados produtivos para tal fim, uma vez que

para sua reprodução é necessário que seja decorado, internalizado para ser reproduzido, decidimos optar por improvisações teatrais, por acreditarmos que seja um material eficiente para investigar o desenvolvimento oral de forma “espontânea”, pois o falante não tem acesso ao texto escrito e, portanto, não terá uma apropriação total do texto para sua reprodução. Apenas um direcionamento do assunto que precisa ser abordado.

As conversações são essas “construções coletivas” feitas de palavras, mas também de silêncios e de entonações, de gestos, de mímicas e de posturas, ou seja, de signos de natureza variada: as conversações exploram diferentes sistemas semióticos para se constituir. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 36)

Dentre os materiais verbais, que as conversações exploram para se constituir, além dos verbais, estão os paraverbais e não-verbais. Kerbrat-Orecchioni (2006) denomina o material verbal como conjunto das unidades que derivam da língua e compreende as unidades fonológicas, lexicais e morfossintáticas. No material paraverbal (prosódico e vocal) se inscrevem todas as unidades que acompanham as unidades propriamente linguísticas e que são transmitidas pelo canal auditivo: entonações, intensidade articulatória, pausas, particularidades da pronúncia, característica da voz e elocução. As unidades do material não-verbal são transmitidas pelo canal visual. Distinguem-se no conjunto:

- *os signos estáticos* que englobam tudo que estiver relacionado à aparência física dos participantes da interação, ou seja, as características naturais, adquiridas ou acrescentadas.

- *os cinéticos lentos* que são as atitudes, as posturas e as distâncias.

- *os cinéticos rápidos* que são os jogos de olhares, dos gestos e das mímicas.

Construída com base na troca de turnos entre duas pessoas ou mais, a conversação é desenvolvida colaborativamente entre os sujeitos. A sequência e trocas de turnos é feita por referência ao turno anterior. Há uma projeção de possibilidades que um elemento no turno antecedente desencadeia no turno que segue.

Segundo Jubran (1992), essa projeção, além de proporcionar indícios de quanto a conversação é estruturada, indica a possibilidade de apreensão de uma unidade de análise não limitada ao turno, tomado individualmente. Isto se dá devido à relação de dependência existente entre os turnos que pode ser despertada através da preocupação dos participantes da comunicação de se adaptarem à situação e de se entrosarem, na intenção de manter a conversa

por meio de assuntos compartilhados, que se constituem como o cerne da interação comunicativa.

É como se os falantes tivessem consciência que devem falar sobre um assunto e que o foco para qual segue a conversa precisa ser claro para os demais interlocutores. Deste modo, infere-se a relevância em observar segmentos discursivos mais abrangentes que o turno e que coincidem para formar um eixo que se fixe em um tópico central. (JUBRAN, 1992)

O tópico é decorrente do processo no qual os falantes da interação verbal relacionam-se colaborativamente para a construção da conversação. Esse processo gira em torno do contexto da situação na qual os sujeitos do ato interacional estão inseridos, como, por exemplo, o conhecimento partilhado entre os interlocutores, a receptividade quanto ao assunto abordado pelo outro ou pelos demais participantes, se a conversação constitui-se por mais de duas pessoas e também pelas circunstâncias em que ocorre.

O tópico pode ser definido na interação focalizada para efetivar o intercâmbio verbal e no desenrolar da dinamicidade da conversação. Desta feita, destaca-se a relevância do tópico discursivo na constituição do texto falado, pois a noção de tópico pode ser designada por aquilo sobre o que se está falando num discurso. Marcuschi (2006) diz que, em certo sentido, tópico equivale ao sujeito do enunciado, no qual a unidade é o discurso que se desenvolve nos processos enunciativos. Assim, tem-se o desenvolvimento do tópico através da interação verbal num evento de comunicação.

2.4. O Tópico Discursivo na construção do texto oral

Ao analisar improvisações teatrais produzidas por crianças, decidimos investigar a introdução, a retomada e a progressão do tópico discursivo nesses textos orais. Por isso, consideramos imprescindível um capítulo sobre essa categoria interacional, que é o tópico discursivo, como já apontara Jubran em diversas obras.

O tópico discursivo é uma noção teórica que contribui para o entendimento de muitos fenômenos textual-discursivos e pode ser entendido de acordo com os contextos teóricos em que é utilizado. Nessa perspectiva, considera tanto os aspectos cotextuais e contextuais (MARCUSCHI, 2006). Sua concepção e aplicação analíticas proporcionam o estabelecimento

da coerência em textos orais, tendo como base de análise a sua organização tópica e como unidade, o discurso. Também trata da continuidade e descontinuidade discursiva em proporções integradas, como, por exemplo, a mudança, a progressão de um tópico para outro ou até mesmo as interrupções numa conversação.

Nas conversações, é desenvolvido interativamente. Diferentemente do tópico frasal que é de essência sintática e fica restrito ao plano frástico, o tópico discursivo tem por unidade o discurso, e seu desenvolvimento acontece nos processos enunciativos.

É definido por Brown & Yule (1983) como “aquilo sobre o que se está falando num discurso”. Relaciona-se ao assunto, tema que resume um segmento discursivo. Tópico é falar acerca de algo, é um elemento estruturador da conversação sobre o qual os interlocutores interagem, mantendo, mudando ou retomando o mesmo assunto de que se fala (Fávero, Andrade, Aquino, 1999). Tópico, para Koch (1992), também é aquilo sobre o que se fala. A autora assegura que a noção de tópico é escalar, abrange diversos aspectos, sendo, portanto, mais abstrata, revelando-se num contínuo.

Em geral, o tópico discursivo é desenvolvido na conversação por no mínimo duas pessoas. Mas nem por esse motivo é um texto falado com papéis divididos. Um ato de fala seja em textos escritos ou monólogos e conversações deve ter alguma relação com os outros atos, tanto com o ato seguinte, quanto com o antecedente. (MARCUSCHI, 2003). A topicalidade é um princípio organizador do discurso tal como afirmam Koch &Pena, (2006):

“Tomado no sentido geral de “acerca de”, o tópico manifesta-se... mediante enunciados formulados a respeito de um conjunto de referentes explícitos ou inferíveis, concernentes entre si e em relevância num determinado ponto as mensagem.” (JUBRAN, TRAVAGLIA et alii, 1991, p.361)

Pinheiro (2006) julga ser pertinente mostrar a ideia comum de que o tópico sintetiza um fragmento de discurso coerente, mesmo que não seja explicitamente mencionado pelo falante ou escritor. O tópico se relaciona com os assuntos abordados no texto. Destaca, ainda, a posição de Fávero (1999) ao afirmar que tópico é um conceito consensual, ou seja, a introdução, a mudança a retomada, a digressão e a ruptura do tópico dependem dos usuários da língua que entrarão em um acordo de ideias, de opiniões para discorrer sobre um determinado assunto.

Assim, de uma forma integrada, pauta-se no interesse imediato dos sujeitos envolvidos na situação comunicativa, concorre para a descrição do conteúdo em evidência,

seja ele escrito ou falado. Para Pinheiro (2006), dessa forma, o tópico é considerado uma categoria analítica, de base textual-discursiva, pois se relaciona ao plano integral de organização textual. Além disso, é também uma categoria interacional, uma vez que compreende um efeito, uma consequência de uma colaboração/ interação discursiva.

É interacional por englobar diversos fatores, por exemplo, os conhecimentos em comum entre os interlocutores, como e onde ocorre a situação comunicativa, o interesse compartilhado por eles, ou seja, se os envolvidos desejam falar sobre o mesmo assunto e se têm domínio sobre ele; as circunstâncias em que acontece a interação; o conhecimento de mundo, se os assuntos que emergem na interação devem ser interrompidos, ou não, enfim. Todos esses aspectos colaboram para a “elaboração” do tópico e, conseqüentemente, demonstram como pode ser considerado uma categoria interacional, pois depende de todo um contexto para ser construído. Ainda de acordo com o autor Pinheiro (2006), todos os fatores/ aspectos envolvidos na construção do tópico o caracterizam como uma categoria interacional.

Os interlocutores atribuem propriedades ao tópico, de acordo com as interações verbais e com o intuito comunicativo. Pinheiro (2006) salienta que o fato de o tópico não se encontrar especificamente materializado no texto, porém de poder do texto ser retirado por quem o analisa, desperta a crítica de que a noção de tópico é intuitiva e, por isso, é complicado para ser operacionalizado. Mesmo que a comunicação verbal ocorra em torno de um assunto, como acontece, isso não implica uma facilidade para identificar esse assunto. Portanto, é preciso ressaltar a importância das propriedades do tópico discursivo ao proporcionarem sua identificação e percepção.

Jubran (1993) diz que o tópico discursivo é definido por dois traços básicos que são: a centração e a organicidade. A centração é a capacidade de voltar a atenção para um assunto, um referente. A organicidade é a propriedade através da qual o tópico se apresenta em subtópicos que possuem entre si uma relação de interdependência em dois planos: no plano horizontal, exprime a relação existente entre os tópicos na linha do discurso, e no plano vertical indica as relações entre um tópico e seus subtópicos.

Assim, Jubran et al (1992) postulam que a observação da organização tópica na conversação se manifesta por relações de interdependência tópica que se estabelecem simultaneamente nos dois planos já citados. Plano sequencial/linear ou horizontal, conforme as articulações intertópicas em termos de adjacências de tópicos na linha discursiva. No plano

vertical ou hierárquico acontece um desdobramento entre as sequências textuais em supertópicos (ST) e subtópicos (SbT), formando os quadros tópicos que se caracterizam pela concentração em um tópico mais amplo, pela separação interna em tópicos co-constituintes e, provavelmente, por consecutivas subdivisões no interior de cada tópico co-constituente. Um tópico pode ser ao mesmo tempo supertópico ou subtópico, dependendo da mediação de dependência que realizar entre níveis que não possuem nenhum permeio.

Na organização tópica as relações de interdependência entre os níveis hierárquicos dão origem aos Quadros Tópicos. Jubran et al (1992) afirmam que quadro tópico (QT), assim como o tópico, é uma noção abstrata e relacional. Devido a uma possibilidade de subordinações contínuas de tópicos, percebe-se a formação de QTs em pontos variados da hierarquização tópica. O estatuto de ST ou SbT é relacional e vai depender do nível considerado no momento. Com isso, ser denominado supertópico ou subtópico não vai definir um nível hierárquico, já que um mesmo tópico pode ser considerado ao mesmo tempo SbT em relação a um superordenado e ST em relação aos que são subordinados a ele, isso acontecerá quando mediar uma relação de interdependência entre dois níveis hierárquicos não imediatos (JUBRAN, in:ILARI, R (org.) p.2, 1992.)

Os Quadros Tópicos caracterizam-se por duas condições necessárias que são a concentração em um tópico mais abrangente, o Supertópico – ST, que recobre e delimita a parcela do texto em que ele é focal e a divisão interna desse ST em tópicos co-constituintes, Subtópicos – SbTs, localizados numa mesma porção sobreposta de organização tópica, a proporção que apresentam o mesmo grau de concernência ao ST que lhes é comum. Os QTs também são caracterizados por possíveis subdivisões consecutivas no interior de cada tópico co-constituente, um SbT de um ST superior a ele passa a ser um ST em relação a outros tópicos que o constituem, os SbTs, formando, com eles, um QT de nível inferior na hierarquia tópica (JUBRAN, 1992, p.6).

Dentre as propriedades do tópico discursivo, destacam-se a concentração de referentes explícitos ou inferidos no desenvolvimento textual e a organicidade do tópico que se estabelece a partir da relação de interdependência em dois planos: sequencial e hierárquica. (Fávero, Andrade, Aquino, 1999)

A concentração envolve as propriedades de concernência, relevância e pontualização, tal como designam Jubran et al (1992) e Jubran (2006)

- **Concernência:** relação de interdependência semântica entre os enunciados - implicativa, associativa, exemplificativa ou de qualquer outra ordem, pela qual se dá sua inserção em um conjunto de referentes explícitos ou inferíveis que são ativados em determinado instante do discurso.
- **Relevância:** saliência desse conjunto de referentes em determinado segmento textual, ou mesmo no texto completo, em relação à posição focal assumida pelos seus elementos.
- **Pontualização:** localização desse conjunto em um momento do texto.

É preciso deixar claro que a relevância, traço da centração que se estabelece em relação aos tópicos de diferentes níveis hierárquicos como uma saliência de um determinado segmento textual ou trecho da mensagem, não se relaciona ao que Travaglia (2006) chama de relevo.

Travaglia (2006) compreende o relevo como o fenômeno de o falante, ao dizer, ao produzir seu texto, formulando-o, elaborando-o resalta determinados elementos dentro desse mesmo texto, pondo-o em destaque em relação aos outros. Desse modo, tem-se um relevo positivo a que denomina proeminência. Há também o relevo negativo, que denomina rebaixamento, ao ocultar elementos em relação a outros presentes no texto.

Os elementos objetos de relevo podem ser “partes” do conteúdo ou certos tipos de conteúdo que compõem o tópico discursivo: entidades, informações, relações, etc.; ou ainda aspectos formais ou estratégias no desenvolvimento do tópico: recursos lingüísticos, mudanças ou retomadas de tópicos. (TRAVAGLIA, 2006, p.55)

Os falantes têm dificuldades em manter o tópico por ser difícil programar imediatamente tudo que pretende falar, mas é possível descrever a organização do tópico, pois ele é estruturado de alguma forma. (MARCUSCHI, 2003, p.76)

Goutsos (1996) assegura que o tópico representa um “fio unificado” que perpassa o texto como um todo e, com isso, é ampliado, ou seja, o tópico é visto como um todo unificado. A análise concentra-se mais sobre “o como” se fala um determinado tema do que sobre “o que” se fala. Nesse âmbito, a organização do discurso é feita na busca da definição do tópico e, assim, o assunto sobre o qual se fala vem justamente do modo como se fala.

A partir desses postulados, pode-se inferir que o tópico se estabelece de forma clara, até mesmo por marcas linguísticas. Aquino (1991), entretanto, diz que várias vezes o tópico discursivo não aparece explicitamente, ou seja, ele pode ser pressuposto.

É válido mencionar que os falantes podem falar topicamente sem se prenderem ao mesmo tópico, isto é, a coerência pode ser preservada mesmo mudando o tópico.

Na conversação, o tópico é desenvolvido por no mínimo duas pessoas que utilizam a articulação tópica, uma estrutura da conversação que estabelece e mantém a interação. Ele é estabelecido em um determinado contexto em que os interlocutores definem o assunto numa situação de comunicação.

Por fluência da conversação, a passagem de um tópico a outro deve acontecer com naturalidade, contudo é comum que essa passagem seja marcada. Daí se falar em marcadores de introdução do tópico, um dos aspectos que será investigado em nossa pesquisa.

As conversações têm início com o tópico que suscitou sua realização. Marcuschi (2003) ressalta que Goffman (1976) considera a conversação uma “interação centrada”, ou seja, só se estabelece e se mantém uma conversação quando se tem algo para conversar, seja sobre o assunto que for.

Um texto é constituído por segmentos tópicos que se relacionam de forma direta ou indireta ao tema geral, ou seja, ao tópico discursivo. Acreditamos que segmento tópico seja uma unidade concreta de análise. Quando um ST (segmento tópico) é introduzido, mantém-se por um período temporal que pode ser substituído por outro ST com interrupções ou não. A progressão do tópico pode realizar-se de forma contínua ou descontínua. A continuidade se efetua, quando, após a finalização de um ST, o tópico abordado é mantido ou é modificado ao colocarem outros tópicos e se mesmo assim não causarem rupturas. Já a descontinuidade dá-se em casos de quebra ou ruptura antes que o segmento se esgote. São denominados ruptores ou digressivos os segmentos que causam descontinuidade tópica. (KOCH &PENA, 2006)

Jubran et al (1992) identificam os segmentos tópicos como “unidades discursivas que atualizam as propriedades do tópico” (1992, p.363). Dessa maneira, pode-se concluir que o segmento tópico é a sequência textual que completa as propriedades da categoria analítica abstrata tópico discursivo. Na perspectiva de que a topicalidade é um princípio geral de organização do texto, o segmento tópico se apresenta como a unidade de composição do

texto. Como unidade de composição textual, o segmento tópico comporta as mesmas características formulativo-interacionais do texto, se compõe como uma unidade estrategicamente organizada condutora de sentido. (PINHEIRO, 2006, p. 46)

Uma das condições necessárias para que um texto seja considerado coerente é que tenha continuidade tópica. É preciso que a progressão tópica se realize de uma maneira que não ocorram rupturas determinantes ou interrupções demasiadamente extensas do tópico discursivo em processamento. As mudanças e digressões necessitam de uma explicação para ocorrer, caso contrário podem prejudicar o entendimento ou o sentido do enunciado e, com isso, afetar a coerência. Desse modo, a topicalidade é responsável pela organização do discurso.

Na organização do tópico, além da continuidade, para Stech (1982) existe a possibilidade da mudança e da quebra de tópico. Para Marcuschi (2003), a diferença entre quebra e mudança é de interesse teórico. A esse respeito, Stech (1982) assegura:

i) a mudança de tópico acontece quando o tópico chegou a sua reta final, caracterizando um término.

ii) a quebra do tópico acontece quando o tópico sofre uma interrupção, podendo retornar.

Jubran (1992) demonstra que as relações estabelecidas entre tópicos no plano sequencial, no que concerne a sua distribuição na linearidade discursiva, caracterizam-se por dois processos básicos que são a continuidade e a descontinuidade. A continuidade é decorrente de uma organização de sequência entre tópicos, de modo que a abertura para um tópico acontece quando o anterior for esgotado. É definida por uma relação de adjacência entre segmentos tópicos, que se dá após o encerramento do tópico anterior e a mudança para outro. A descontinuidade define-se por uma perturbação da sequencialidade linear, originada de uma suspensão definitiva de um tópico, pela separação do tópico em partes, que se apresentam de modo não adjacente na linearidade textual, isso acontece devido à intercalação de outros tópicos no seu interior.

Jubran et al (1992) chegam à conclusão que a organização sequencial, que passa por perturbações na linearidade, tem a probabilidade de se estabelecer no plano hierárquico, a continuidade tende a isso porque a abertura para um novo tópico ocorre após o encerramento

do outro e, com isso, tornará a aparecer nos níveis mais elevados da hierarquia da organização tópica.

Percebe-se que o tópico discursivo é uma categoria com a qual se conjuga a descrição da organização tópica de um texto, é um elemento de suma importância na constituição de um texto oral. Por meio dele é possível conduzir a organização textual-interativa e também a partir da noção teórica de tópico entende-se o estabelecimento da coerência em textos orais.

Os pesquisadores acima referidos fundamentam teoricamente as análises que estamos realizando nos textos orais produzidos pelas crianças, focalizando as marcas linguísticas presentes nas improvisações/encenações para introduzir o tópico discursivo. Investigamos também se as crianças utilizam estratégias de reformulação para retomar o tópico, quando deste se distanciam e se repetem o tópico para fazê-lo progredir.



D *ESCOBRINDO O TABLADO*

Neste capítulo, analisamos os dados de nossa pesquisa e, sempre que necessário, transcrevemos algumas partes dos textos produzidos pelas crianças que participaram das encenações improvisadas. Realizamos a análise, atentando para a inserção do tópico discursivo, ou seja, buscamos o conteúdo (tópico) dos textos orais que as crianças iam criando com base no conto escolhido para a construção dos textos dramatizados.

Por considerarmos importante levar em conta as diferentes dimensões envolvidas na construção do sentido próprio da modalidade encenação teatral, gravamos e filmamos todas as improvisações, para que pudéssemos relacionar os textos à teoria e incluir os aspectos que a expressão teatral, multisemiótica, nos proporcionou.

Para direcionar nossa análise cujo objetivo é investigar a introdução do tópico discursivo, a reformulação do tópico para sua retomada e a sua progressão, organizamos relacionando tópicos e subtópicos aos pressupostos teóricos.

O tópico não estabelece apenas o processo de interação centrada na interlocução verbal entre os sujeitos envolvidos na situação comunicativa, mas também a dinamicidade estrutural da conversação, justamente por ser um elemento preciso na construção do texto oral. Como a estrutura tópica funciona como unificadora da organização interativa do texto, acreditamos que a relação com a análise da conversação torna a investigação de nossos dados mais sistemática.

Para desenvolver nosso estudo, fizemos, para as crianças, a leitura dramática do conto *A bruxa Salomé*, em seguida, discutimos com elas a trama, o enredo e as ações das personagens. Depois, pedimos que elas elaborassem micropeças (diálogos produzidos pelas crianças) que reconstruíssem o texto da história. Sugerimos algumas situações vividas pelas personagens: a mãe, as crianças e a bruxa.

O livro *A Bruxa Salomé* foi o escolhido para servir de base para a produção textual. A história conta que uma mãe tinha sete filhos e que, ao sair para o mercado, perguntou para

as sete crianças o que cada uma desejaria que ela lhes trouxesse. Cada criança pediu o que queria: pedaço de manteiga, bolachas, pouco de sal, canivete, pote de mel, jarro de louças, tigela de pudim de ovo. Quando ia saindo, a mãe recomendou que as crianças não abrissem a porta para estranhos, tampouco mexessem no fogo e, em seguida, saiu para as compras deixando os filhos sozinhos. De repente, apareceu uma bruxa pedindo fogo para acender o seu cachimbo e, em troca, disse que daria ouro para as crianças, que a deixaram entrar. Entretanto, Salomé enganou os pequenos, transformou-os em comida, levou-os para sua cabana e, quando estava prestes a devorá-los, a mãe chegou e implorou que a bruxa lhe devolvesse os filhos. A bruxa, depois de muita insistência da mãe, permitiu que ela entrasse em sua cabana, mas teria que reconhecer cada criança – todas estavam transformadas em comida. Então, a mãe associou cada comida ao pedido de cada um dos filhos. Dessa forma, as crianças voltaram a ser o que eram, a bruxa pulou para dentro do rio e nunca mais foi vista novamente.

Tendo em vista que o tópico discursivo surge em uma conversação através de enunciados criados pelos sujeitos envolvidos na situação comunicativa por meio de um conjunto de elementos, podemos inferir que o tópico é mantido numa interação de comunicação por meio de uma construção colaborativa entre os falantes.

Antes de iniciar a análise das situações propostas em nosso experimento, consideramos interessante apresentar como essa história, exposta acima, foi disposta em uma das propriedades definidoras do tópico discursivo, a organicidade, para que assim seja possível perceber como se estabelecem as relações.

De acordo com Jubran et al. (2002), essas “relações de interdependência entre os níveis hierárquicos de organização tópica dão origem a Quadros Tópicos (QT)”, estes são caracterizados pela “centração num tópico mais abrangente, ou seja, num Supertópico (ST), que recobre e delimita a porção de discurso em que ele é focal” ; além disso, pela “divisão interna em co-constituintes que são os Subtópicos (SbT), situados numa mesma camada de organização tópica a medida em que apresentam o mesmo teor de concernência relativamente ao ST que lhes é comum” e também por “subdivisões sucessivas no interior de cada tópico co-constituente, de forma que um tópico pode vir a ser ao mesmo tempo ST ou SbT, se mediar uma relação de interdependência entre dois níveis não imediatos” (JUBRAN et al. 2002:346).

Assim, como o tópico discursivo é uma unidade abstrata e relacional, caracterizada pelas propriedades de centração e organicidade, por ser também uma noção organizada

hierarquicamente, acredita-se que a propriedade da organicidade destaca-se, em detrimento da de contração, por priorizar as relações de interdependência tópica. Segundo Rezende (2006), ao falarmos ou escrevermos, dispomos o tópico discursivo no nosso discurso em uma organização temático-estrutural de camadas tópicas, nas quais as mais abrangentes contêm outras que são mais específicas, para que seja possível identificar os segmentos tópicos. Apresentamos a seguir a organização hierárquica e linear da história.

Figura 1: Organização hierárquica do conto de fadas A bruxa Salomé.

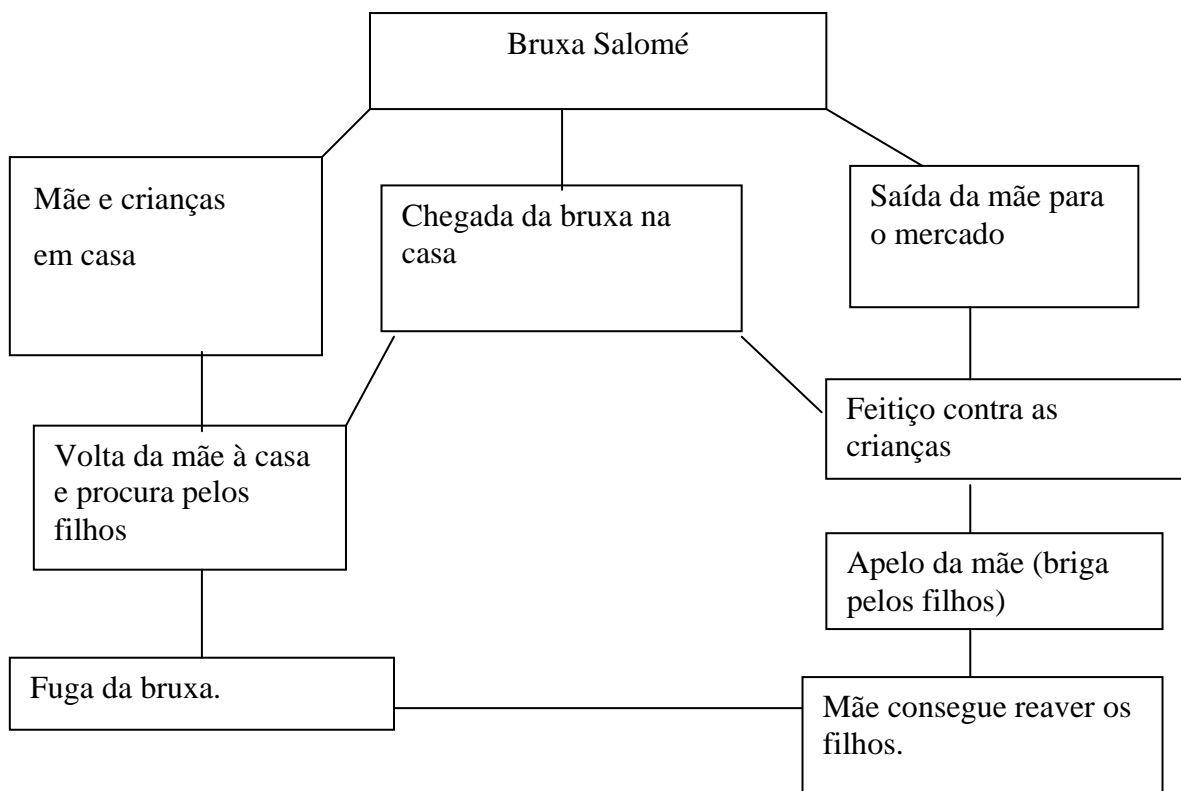


Figura 2: Organização linear

Seqüência dos tópicos do modo como estão dispostos no discurso.

L 1-4	L 4-5	L 5-6	L 7-8	L 9-10	L 11-12	L 13-15	L 15-16
Mãe e crianças em casa	Saída da mãe para o mercado	Chegada da bruxa à casa	Feitiço contra as crianças	Volta da mãe à casa e procura pelos filhos	Apelo da mãe (briga pelos filhos)	Mãe consegue reaver os filhos	Fuga da bruxa

O tópico discursivo aparece, na conversação, por meio de enunciados construídos pelos falantes que interagem no intercâmbio verbal. Como foi mencionado no capítulo 2, a análise da conversação também é um dos nossos aportes teóricos. Dessa maneira, para fundamentar nossa investigação, foi necessário ter em vista que, para haver conversação, é preciso existir um interesse de dois ou mais sujeitos de entrar em contato verbal; é imprescindível que os participantes reconheçam objetivos e que estes sejam compartilhados, ou simplesmente exista um direcionamento do assunto acordado pelos integrantes da interação comunicativa, para que, ao longo de uma conversação, um texto seja criado, construído pelos interactantes.

A conversação é uma atividade essencialmente polifônica, conseqüentemente complexa, construída no momento da interação e faz com que, muitas vezes, os engajados nesta atividade recorram à improvisação, pois a elaboração do conteúdo comunicativo é simultâneo ao da manifestação verbal.

Ao refletir sobre os pressupostos conversacionais e os do tópico discursivo realizamos a análise das encenações improvisadas por situações sugeridas. Assim, nas próximas seções, apresentaremos a situação-desencadeadora exposta às crianças e logo a seguir descreveremos e analisaremos o comportamento delas durante a encenação.

3.1. “Avinha avuante” conduz a mãe ao esconderijo da bruxa

Para o grupo que iria criar as encenações neste dia, propusemos que se guiassem pela situação-desencadeadora nº 1, transcrita a seguir:

Depois de encontrar seus filhos, o que a mãe e as crianças irão fazer com a Bruxa?

Nesta encenação improvisada houve uma surpresa, que foi um desvio do tópico. Imaginávamos que a mãe e as crianças poderiam, ou não, perdoar a bruxa, como ocorreu em nossa pesquisa piloto, entretanto, nossos “artistas” preferiram introduzir como tópico um passeio que a mãe faz com os filhos pela cidade, conforme se lê em [1].

[1]

LM meus filhos vamos passear... pela rua...pela cidade

Podemos supor que isso aconteceu devido a vários fatores. Primeiro por terem encenando, antes dessa, a situação 5, (é importante explicar que as encenações não aconteceram na ordem como as situações estão colocadas na numeração, fizemos essa disposição apenas para organizar esse capítulo, por isso, muitas vezes nos referimos a uma situação que está colocada na situação 1, mas não foi apresentada no primeiro dia) que se inicia nesse formato; por terem realizado essa cena no mesmo dia e isso pode tê-los confundido. O que nos causou espanto é que nada da situação 1 foi posto em cena.

Porém, o texto encenado na improvisação por eles criada, embora não tenha seguido as instruções indicadas por nós, foi estruturada sequencialmente, ou seja, a unidade da ação conduziu as personagens e os seus posicionamentos. Após o tópico mencionado, temos o retorno da mãe e, com isso, a complicação, pois os filhos não se encontravam mais no lugar onde ela os deixou. Evidencia-se dessa forma, que uma ação surge como consequência de outra, entrelaçadas por uma causa.

Posteriormente, surgem os questionamentos da mãe, aflita, pelo desencontro com as crianças. Como mãe que é, sai à procura dos filhos, que podem estar em apuros.

[2]

*((quando a mãe retorna não encontra as crianças)) LM meus filhos cadê vocês?
Cadê meus filhos? ()*

Esse trecho introduz o tópico discursivo *sumiço das crianças* através da pergunta colocada pela mãe. Este tópico continua a ser desenvolvido quando a mãe faz perguntas sobre o desaparecimento das crianças aos outros participantes da interação, e estes se concentram aos questionamentos dela e tentam ajudá-la:

[3]

*((pessoas que vêm o desespero da mãe e tentam ajudá-la)) LM alguém viu meus
filhos?... mas pra onde é que vocês vão me levar? LS: **um canto de magia e
alegre...** o que você tem? você tá muito triste.*

A conversação é realizada, efetivamente, quando os interlocutores partilham o assunto abordado e mostram interesse em continuar a interação verbal, com isso se tem a continuidade tópica.

A última sequência apresentada acima, em destaque, inicia a retomada de equilíbrio, perdido na introdução, através de novas personagens, algumas que passaram pela rua no instante em que as crianças se afastaram do local, e uma personagem dotada de poder a qual nossos atores e atrizes denominaram *avinha avuante*, que escreve uma carta na qual indica o que fazer para encontrar as crianças perdidas.

[4]

LM eu quero meus filhos...eles sumiram...enquanto eu fui comprar alimentos para eles...eles saíram de perto de mim

LS nós sabe o que fazer...tem uma pessoa muito importante...avinha avuante

((“rebola” a carta: falou uma criança, após a outra pegar uma carta que estava próxima.))

LS vamos resolver seu problema...tchau...vamos?

LSO sim

LS você pode dizer aonde?

LSO sim... é por alí oh

LS vai poder achar o seu filho...olha...ele encontrou essas crianças ()

LSO tá bom...já pode ir pegar seus filhos

LM ()...que eu encontrei vocês

A presença da magia é bastante intensa em todos os textos criados para as encenações improvisadas. As crianças não se limitaram a reproduzir os fatos que compunham o esquema narrativo do conto de fadas que serviu como pano de fundo para as esquetes (pequenas peças teatrais), elas introduziram não só as informações que lembraram da contação, mas também inseriram outras, que não constavam no texto escrito e contado. Mesmo não sendo solicitado para que fizessem acréscimos em suas versões improvisadas, incorporaram vários elementos culturais pertencentes ao seu cotidiano.

Pode também ter acontecido um reconhecimento por parte das crianças que acabaram conduzindo a história por situações imaginárias possíveis. Talvez, a partir da contação e dos outros contos que conhecem, associaram que toda história infantil terá um final feliz com o desaparecimento da bruxa. Sabem que não podem dizer qualquer coisa que lhes venham à cabeça embora o ponto essencial seja a improvisação.

No processo transformacional da sequência narrativa entre os elementos que proporcionam os elos de sentido do texto temos, a pronominalização, denominada por Jubran (2006), isso acontece na repetição do pronome *eles*, quando a mãe se refere aos filhos, como em [5]:

[5]

LM eu quero meus filhos...eles sumiram...enquanto eu fui comprar alimentos para eles...eles saíram de perto de mim.

A utilização desse pronome retoma a palavra *filhos* e faz com que permaneça a continuidade de referência ao tópico *sumiço*. Ao surgirem assuntos que possam afastar o tópico abordado, nessa sequência, a mãe o retoma por meio do pronome.

Desse modo, os elementos que efetuam a ligação, como a pronominalização, auxiliam para concretizar as relações de sentido entre os componentes textuais. Além deles, o sentido também é concretizado através do nosso conhecimento de mundo que proporciona a identificação de palavras partilhadas por sujeitos que possuem conhecimentos sobre uma determinada sociedade.

Com isso, merece destaque um outro aspecto concernente ao emprego de palavras típicas do mundo da criança, por exemplo, ao falar “*rebola*” a *carta*, a criança estava dizendo jogue no lixo, lance fora, arremesse. Rebolar é um regionalismo bastante empregado no Ceará.

Salientamos que as expressões utilizadas serviram para explicitar a busca da introdução, progressão e retomada do assunto central desses textos orais e também como as colocações de elementos próprios do contexto das crianças representam o universo linguístico–expressivo do qual são integrantes.

3.2. Os presentes funcionam como pistas para a identificação das crianças

No dia desta apresentação propusemos, aos dois grupos, que improvisassem a situação-desencadeadora nº2:

As crianças ficam em casa, e a mãe vai às compras, mas antes de sair faz várias recomendações aos filhos, como por exemplo, não deixar ninguém estranho entrar nem ficar perto do fogo. Contudo, aparece uma senhora pedindo ajuda e um pouco de fogo para seu cachimbo. Como as crianças podem se comportar diante tal situação?

O tópico que surge no início da encenação que as crianças improvisam são os *presentes*. É possível verificar que realizam a apresentação do evento solicitado na situação desencadeadora, com isso, o tópico do conto é introduzido, e, no decorrer desta improvisação, observamos que também ocorre manutenção do tópico na interpretação dos pequenos-grandes astros e estrelas de nosso estudo.

A colocação de elementos que não existem no conto continua nessa encenação, assim como nas anteriormente relatadas, quando a mãe pergunta à Terça-feira o que deseja ganhar, e a criança que interpreta essa personagem responde certamente com elemento que faz parte do contexto sociocultural a que ela pertence, conforme se vê em [6].

[6]

LM Terça? Terça?
LC caixa de chocolate

A mudança de tópico se efetua com a chegada da bruxa e o desaparecimento das crianças que são transformadas em comidas. A mudança comprova que a manutenção da conversação ocorre pelo aparecimento de um tópico novo.

Na conversação, os acontecimentos devem ser postos uns sobre os outros, isto é, os acontecimentos surgem em virtude de outros, há uma espécie de encadeamento e, poderíamos até dizer, uma consequência. Portanto, existe um sentido causal da sequência dos acontecimentos e de como eles percorrem a mesma trajetória para um desfecho, se ocorrer uma fragmentação, o conteúdo será alterado profundamente.

Gostaríamos ainda de chamar a atenção para a forma como as crianças se referem à bruxa na encenação, quando a criança que interpreta Salomé se apresenta como: *uma veinha*. Nesse processo também são utilizados argumentos pela antagonista para entrar na casa das crianças em [7].

[7]

LB TOC TOC TOC
LC quem é?
LB uma veinha
LC o que que você quer?
LB posso entrar para acender meu cachimbo?
LC NÃO...mamãe não deixa
LC não pode entrar estranho
LB por favor
LC NÃO::O
LB depois eu dou alguma coisa pra vocês

*LC não
 LC caixa de ouro?
 LC deixa ela entrar
 LB agora peguei vocês...vamos para minha casa...agora ()*

Assim, encontramos um conjunto de motivos que alteram o equilíbrio inicial e causam a mudança de tópico. No conto, a personagem Salomé diz: - Agora peguei vocês! (1987, p. 7); já na dramatização as crianças falam: “*LC agora peguei vocês...vamos para minha casa...agora ()*”. Percebe-se que há um acréscimo de informação. A presença da palavra *bora* nos chamou atenção mais uma vez, e acreditamos que, provavelmente, deve ser utilizada no meio em que a criança está inserida. Destacamos a colocação dessa palavra pela criança devido ao conhecimento compartilhado pelos falantes da dramatização. Com isso, lembramos que Marcuschi (2003) cita as palavras de Coulthard (1977) “a conversação parece ser comandada pelo *princípio da parcimônia*, que diz não ser conveniente falar aquilo que não é sabido pelo parceiro”.

[8]

*LB bora logo que tô com fome...BORA
 LM Segunda? Terça? Quarta? Quinta? Sexta? Sábado? Domingo?
 LB plim::*

O tópico do desfecho é a procura da mãe pelos filhos, e o subtópico é a fome de Salomé. Na resolução do problema, a mãe procura os filhos e os encontra, porém quem soluciona o problema, mais uma vez, é a bruxa, que transforma as comidas em crianças por meio de magia, o que não acontece no conto. Verifica-se aqui a solução da complicação como consequência da transformação ocorrida no desenrolar da dramatização. Entretanto, a criança que interpreta Salomé modifica a estrutura canônica da narrativa, tornando a bruxa uma espécie de heroína, ao colocá-la no papel de detentora do poder de fazer as crianças voltarem ao normal, quando desfaz o feitiço contra os pequenos.

Para o segundo grupo também direcionamos a encenação considerando a *situação 2*. O tópico são os *presentes*, porém, nessa encenação improvisada, há um diferencial, pois a criança que interpreta a mãe não fala que vai ao mercado, ela começa a cena perguntando o que cada um dos filhos deseja. Depois de fazer essa pergunta diz que vai para o mercado e faz as recomendações, conforme explicitamos abaixo:

[9]

*LM bom dia meus filhos
 LC BOM DIA::*

LM se alevantem
LC han::
LM Segunda? O quê que você quer?
LC litro de leite
LM Terça?
LC uma manteiga
LM Quarta?
LC um pão
LM Quinta?
LC pacote de café... mel ((uma outra criança sugeriu))
LM Sexta?
LC bolacha
LM Sábado?
LC uma garrafa de coca-cola
LM Domingo?
LC queijo
LM meus filhos eu vo no mercado trazer estas coisas pra vocês...vocês não saiam daqui... não deixem ninguém entrar...tranquem a porta...não cheguem perto do fogo... eu já vou

Pelo trecho [9], vê-se que as crianças continuam inserindo elementos os quais não figuram na versão da história que deu origem à encenação. Como nas improvisações anteriores, ao perguntar o que Sábado quer receber, a criança responde à mãe: - *uma garrafa de coca-cola*. Isso nos leva a crer que essa resposta emergiu do contexto sociocultural dessa criança. Gondim (2004) considera que esses elementos fazem parte do conhecimento de mundo das crianças e podem ter um vínculo com os demais conhecimentos destas crianças, como o de gênero literário, de valores morais, de vocabulário usual e de mundo ficcional aos quais tiveram acesso, e todos eles contribuem de forma decisiva para a construção de seus textos, nesse caso, os textos orais interpretados.

O tópico discursivo responsável pelo problema, ou complicação é a *chegada da bruxa*. Os marcadores de introdução do tópico não funcionam apenas para indicar que se está passando para algo novo, mas que esta passagem tem alguma razão de ser e deve ser notada. (MARCUSCHI, 3003, p.77). Contudo, a mudança desse tópico ocorre sem aviso, acontece sem um elemento que deixe clara essa transposição, isso se dá quando a conversação é fluente e natural, é isso que percebemos nas esquetes improvisadas. Nesse tópico temos, além de sua introdução, uma reformulação como progressão. Ao observar os trechos extraídos do conto e os das transcrições percebemos como as passagens da encenação passaram por uma nova formulação:

[10]

- Sou a bruxa Salomé,
E acabei de perder meu pé.
Deixem-me entrar! (A BRUXA SALOMÉ, 1987, p. 5)

[11]

*LC quem é?**LB é uma pobre velhinha que quebrou o pé atrás de fogo para acender só o seu cachimbo*

Acreditamos que, assim como a reformulação tópica promove uma progressão ao texto o acréscimo de informações também faz o texto progredir, como se lê em: *LB mas é só pra acender meu cachimbo...eu juro que eu não vou fazer nada*. Para alcançar seu intento a bruxa apela e chega a jurar que não fará nada com as crianças. No livro, temos:

[12]

-Vamos meus coraçõezinhos, tudo o que preciso é de um pouco de fogo para meu cachimbo. Só queria um pouco de palha incandescente. (A BRUXA SALOMÉ, 1987, p. 5)

Merece atenção a passagem em que uma das crianças reconstrói o trecho no qual é vedada a entrada da bruxa e a própria criança e mostra com dó desta senhora e, a ela se refere como “*pobre velhinha*”, o que não ocorre na história original [10], conforme se lê em [11].

Como a mudança, tem-se a introdução de um novo tópico, no texto produzido pelas crianças, devido ao encerramento do antecedente, após o tópico *chegada da bruxa* surge o *desaparecimento dos filhos*, que interpretamos como mais um nó da encenação improvisada, pois é através desse tópico novo que a história caminha para o final, quando a mãe sairá de casa, à procura de seus filhos.

Encontramos outras retomadas após a cena em que a mãe procura os filhos e percebemos que há nelas um aumento de informações pela criança LB, no momento em que fala, conforme se constata em [13].

[13]

LB agora você pode entrar... se você adivinhar quem é os seus filhos de um por um...eu transformo eles em gente de novo.

No fim da encenação improvisada, LB rouba a cena, ao transformar as crianças novamente através de magia e, desse modo, estabelece o equilíbrio perdido no decorrer das cenas através das ações das personagens. No trecho de encerramento, é introduzida mais uma repetição para retomada do tópico *transformação das crianças em comida*.

[14]

LB vamos logo eu estou com fome... vamos...a minha comida vai esfriar...vamos...vamos...plim
LC mamãe

Ao final da análise dessa situação salientamos a organização dos segmentos do texto, a fluidez e a dinamicidade desenvolvida na estrutura conversacional das esquetes apresentadas pelas crianças.

3.3. *Sumiço das crianças é resolvido depois da leitura de uma carta*

A apresentação teatral desse dia aconteceu com base na situação 3:

A mãe chega à casa e não encontra seus filhos, além disso não tem pistas para encontrá-los. O que a mãe pode fazer par reaver suas crianças?

Neste dia, propusemos a inserção de outra personagem encantada que as crianças puderam escolher. Destacamos que nossos “artistas” não ficaram presos à situação proposta, mas seguiram algumas sugestões. Na encenação eles não atentaram para o fato de que tudo teve início na casa das crianças. Assim, o tópico do texto da encenação foi *a saída da mãe com os filhos para o mercado*.

[15]

LM “meus filhos hoje nós vamos para o mercado comprar vários tipos de coisas...vamos”.

Neste evento inicial existe uma situação de equilíbrio que será acompanhada por uma tensão. Nos textos que compõem nosso *corpus* sempre está presente a tensão por meio do problema, que é o *sumiço* das crianças, e, desta vez, pela cidade. Mesmo tendo as crianças priorizado o tópico no início da cena, ele surge na dramatização.

Esse problema, ou nó, desencadeia várias ações, o questionamento e as súplicas da Mãe “*cadê meus filhos...alguém me ajuda a achar minha filha...alguém me ajuda por favor*”, nos levam a confirmar que os acontecimentos surgem em virtude de outros e caminham para uma resolução, mostrando cada vez mais como as crianças ficaram atentas à retomada e à

progressão do tópico discursivo. Além disso, sabem construir e estruturar um texto de forma improvisada para ser encenado, sem tempo para preparação, para decorar falas prontas.

A ação encadeada a esta é a resolução do problema. Ao escutar as súplicas da mãe, as pessoas que passam por ela, no momento em que tudo ocorreu, percebem seu desespero e perguntam o que está acontecendo:

[16]
“LS oi...senhora...nós ouvimos sua fala...tá acontecendo alguma coisa?”
LM sim os meus filhos sumiram
LS ()tem um jeito ()

Essas pessoas que se propõem a ajudá-la na resolução do problema do qual está passando, que é encontrar seus filhos desaparecidos, levam-na até um senhor. Para solucioná-lo este senhor entrega uma carta indicando como seria possível encontrar as crianças desaparecidas como se lê em [16]. É louvável a criatividade das crianças ao improvisar novas ações baseadas em uma situação hipotética, pois nossa sugestão foi somente a da inserção de uma personagem encantada.

[17]
LS TOC TOC TOC
LSO pode entrar
((A Senhora recebe uma carta do Senhor))
LS posso resolver seu problema...venha até a mim para se comunicar melhor
((esta fala era o conteúdo da carta, reproduzido pela Senhora))
LS olha...você tem um jeito de encontrar os filhos desta senhora...por favor?
LSO tem...tem...vai por aqui oh

A partir dos fragmentos em destaque, observamos a criação de um elemento cênico, ou seja, a carta, para resolver o problema que era *o sumiço das crianças*. Nessa encenação a magia foi utilizada de uma forma singular, pois um senhor com poderes sobrenaturais utiliza-se da escrita para indicar o caminho que precisa ser percorrido e, somente assim, as crianças poderiam ser encontradas.

Como as ações não acontecem de forma aleatória, são construções que surgem de acordo com as atitudes das personagens e que obedecem a uma ordem, segue-se, então, na sequência, o encontro da mãe com as crianças:

[18]
“LS é essas crianças?LM meus filhos”.

A partir de tudo que foi exposto, destacamos a grandeza de significados que giram em torno das improvisações dramatizadas.

3.4. O diálogo entre a bruxa e a mãe das crianças parece tenso

Sugerimos essa situação desencadeadora nº 4 com o objetivo de as crianças terem um suporte que pudesse ajudá-las na encenação. A situação é a seguinte:

A mãe descobre que seus filhos foram novamente roubados. Será que a bruxa Salomé os roubou outra vez? A mãe encontra a casa da bruxa e pede para entrar. Porém, Salomé não permite a sua entrada. O que a mãe poderá fazer?

No início da encenação que as crianças improvisaram identificamos novamente o emprego da palavra *bora*, termo absolutamente aceito por todas que participaram da encenação, supomos que tenha surgido por fazer parte do contexto no qual essa criança está inserida:

[19]

*LM vamos todo mundo acordando...todo mundo...vamos vamo todo mundo...bora bora agora.
LC ai...mamãe.*

O conhecimento que as crianças trazem acerca do desenvolvimento das ações, não apenas deste conto, mas dos contos de fada em geral, confere-lhes uma certa previsibilidade nas ações e nos acontecimentos.

O interessante é que, mesmo que tenhamos sugerido a situação, nossos “atores” atuaram praticamente da mesma forma das outras encenações e não partem do ponto do qual propusemos. Assim, na apresentação, temos o equilíbrio inicial, em que o tópico é *o passeio da mãe com os filhos*. Nesta, também, há uma progressão tópica com uma introdução de informações no trecho a seguir, quando um dos filhos diz: “*certo...abença mãe...abençoa*”, ao empregar dados inexistentes no original, confirmamos a peculiaridade na produção desses textos orais. Em “*tchau...cuidado...Deus abençoe*”, além da progressão, existe uma reformulação para retomada. Ao falar “cuidado”, a mãe remete as recomendações dadas aos filhos, mas de um outro modo, diferenciado do que acontece no conto.

Depois deparamo-nos com um conjunto de motivos que violam o equilíbrio inicial. O tópico que concentra essa violação é a *chegada da bruxa* na casa das crianças complicação cujo começo se delinea quando a mãe saiu e deixou os filhos sozinhos em casa:

[20]

LM olha...não toquem no fogo...não fale com estranho e tenha cuidado.

No entanto, a complicação foi efetivada na sequência do tópico *chegada da antagonista*, quando, a partir deste, as crianças foram transformadas em comidas. Essas ações ocasionaram o desenlace responsável pelo fim do processo transformacional da narrativa, e a resolução tem a incumbência de devolver o equilíbrio inicial que foi interrompido pela chegada bruxa à casa das crianças.

No tópico *desaparecimento das crianças* consta o processo de pronominalização que percebemos no uso repetido do pronome de tratamento vocês, quando a mãe retoma filhos conforme se constata em [21].

[21]

*LM meus filhos? Segunda? Terça? Quarta? Quinta...onde estão **vocês**?...**vocês** tão de brincadeira com a minha cara é?...se **vocês** estiverem aqui por favor desçam...alguém me ajuda...por favor...*

Tanto a mudança quanto o processo de pronominalização proporcionam a unidade de sentido do texto e firmam a fluência entre os interlocutores na conversação encenada.

O desfecho ocorre quando a mãe encontra os filhos transformados em comidas, e as crianças voltam ao normal sem interferência da bruxa, o que ocasionou um diferencial das outras improvisações que eram encerradas por meio de poderes ou magias. Mesmo Salomé anunciando que poderia transformar as comidas em crianças, isso não aconteceu. A mãe fala o nome de cada um dos filhos sem associá-los aos presentes, a apresentação da cena improvisada termina quando os filhos abraçam a mãe e, em seguida, os irmãos abraçam uns aos outros, como se lê em [22]:

[22]

*LB agora pode entrar...se você acertar quem é cada um dos seus filhos **eu transformo eles em pessoas de novo e deixo você ir embora com eles**...vamo vamos...eu estou com fome...VAMOS...meu jantar vai esfriar
LM Quarta...Quinta...Sexta
LC eu sou o sábado
LM Sábado...Domingo...Feriado
LC êh:::*

Nos fragmentos destacados a seguir identificamos várias reformulações e refletimos sobre elas como meios de intensificar ou simplesmente expressar a essência do que foi captado pelas crianças por meio da contação. Na história, o narrador não menciona que Salomé é uma pobre velhinha, como foi colocado na interpretação que transcrevemos a seguir [23].

[23]

“LC o que é?

LB eu sou uma pobre velhinha que quebrou o pé e eu queria que vocês deixassem entrar para acender meu cachimbo”.

No conto as crianças dizem: *“– Não podemos...Nossa mãe falou para não deixarmos nenhum estranho entrar.”* (1987, p. 5), enquanto na improvisação:

[24]

“LC mamãe disse que não deixa”.

LB mas é só pra mim acender meu cachimbo

LC não PODE

Em seguida, evidencia-se a apropriação do texto pelas crianças. Comparemos o trecho original [25] e o da encenação [26].

[25]

- Ouro! – gritaram. - Por um saco de ouro nós a deixamos entrar e acender seu cachimbo.

...

- Agora peguei vocês!

E imediatamente transformou as crianças em comida.

(A bruxa Salomé, 1987, p. 5-7)

[26]

LC oh:::...venha...venha...venha...deixa ela entrar ((diz uma criança))

LB peguei vocês

LC ah::: agora vou transformá-los em comida e vocês vão ser meu jantar

Interessante assinalar que a voz do narrador sofre adequação as condições de produção do texto oral encenado, realmente as crianças se apropriaram da fala narrativa /ou do narrador. Isso comprova que compreendem o gênero e a estrutura da encenação teatral e, talvez, por isso tenham tornado essas encenações improvisadas em um material tão rico para nossa pesquisa.

3.5. O foco recai sobre o desaparecimento das crianças

Assim como nas dramatizações improvisadas anteriormente o grupo que realizou essa esquete foi orientado a encenar a situação 5. Nela, expomos o seguinte:

A mãe das crianças vai com os filhos para a cidade fazer compras. As crianças começam a brincar e de repente percebem que se distanciaram da mãe. O que acontecerá com as crianças? O que elas farão para encontrar a mãe?

O grupo abre a cena com o pedido que a mãe faz aos filhos, ou seja, que não se afastem dela. Este é o tópico, e ele foi colocado de forma apelativa, por meio de súplica, como se pode observar no trecho que segue [27].

[27]

LM filhos ficam aqui que eu vô ter que pegar alguns alimentos e volto...meus filhos...filhos ficam aqui filhos voltam pelo amor de Deus ficam aqui perto de mim

Mais uma vez houve um acréscimo de informações através da súplica da mãe, assim como em: “*vou ligar para a polícia eu não aguento tanto()...alô polícia venham aqui rápido meus filhos sumiram por favor*”. A partir dessa fala, temos o novo tópico que, mesmo com base em uma situação diferente, termina por ser o mesmo das encenações anteriores, que é o desaparecimento das crianças. Para estabelecer o equilíbrio da complicação, na tentativa de solucioná-la, a mãe liga para a polícia, que procura as crianças pela cidade.

[28]

*LP vou atrás deles...bora
((crianças tentam fazer um som igual ao da sirene policial))
LM meus filhos tavam aqui () por favor me ajudem eu quero meus filhos por favor apareçam deixem de brincadeira...meninos filhos...por favor voltam...tô muito preocupada com vocês...sumiram de vocês ()*

Os elementos denominados por Gondim (2004) de socioculturais aparecem mais uma vez no fragmento destacado [29] indicam que a aluna introduziu em sua produção oral informações presentes em seu contexto. A versão criada [29] apresenta marcas de autoria construídas a partir do universo desta criança que substitui “mercado”, palavra utilizada na versão original, por *bodega*¹, termo amplamente empregado na região Nordeste. Podemos

¹ Termo usado para designar pequeno armazém.

interpretar, também, o surgimento desses elementos como acréscimo ou tradução para a linguagem do teatro.

[29]

LP seus filhos [

*LM () eles estavam aqui... eu fui lá dentro buscar alimento e sumiram de vez não sei por que têm várias **bodegas per aqui** eles podem ter sumido por favor vá atrás dos meus filhos agora*

LP não se preocupe...nós vamos achá-los...bora atrás deles bora...aqui eles

LM filhos...muito obrigada

Houve também uma reformulação para retomar o tópico *desaparecimento das crianças* em “() *eles estavam aqui... eu fui lá dentro buscar alimento e sumiram de vez não sei por que têm várias...*” (LM: fala da mãe). O desenlace responsável pelo fim da complicação da dramatização acontece quando os policiais entregam os filhos à mãe, ao encontrá-los.

Consideramos interessante frisar que nas encenações estão presentes elementos não verbais, ou paralinguísticos como olhar, expressões fisionômicas, gesticulação, riso, aos quais tivemos acesso por meio das filmagens. Nessas, foram presentes os gestos e simulações a ponto de a criança criar um telefone celular e ligar para a polícia. Os recursos paralinguísticos funcionam como elementos que contribuem para a manutenção da interação e têm grande influência na situação entre os interlocutores.

3.6. Ano Novo e Feriado entram em cena

No primeiro dia de nossa coleta de dados, após a leitura e a discussão do conto, propusemos uma *situação livre* para os nossos artistas. Dividimos a turma em dois grupos, pois ela era composta por vinte e quatro alunos, e todos participaram. Nesta encenação improvisada, cujo tópico eram *os presentes* que a mãe prometeu do mercado para as crianças como recompensa pela eficácia com que desempenhavam os afazeres domésticos, tudo gira em torno desses presentes e da ida da mãe ao mercado para comprá-los, como a recomendação de que as crianças não chegassem perto do fogo e nem deixassem nenhum estranho entrar:

[30]

*LM ...já que vocês arrumaram a casa **vocês vão merecer um presente**...tu quer o quê?*

*LM oh eu vô sair...eu vô no mercado...vô trazer o presente de vocês...tá certo?...tranca a porta...**não deixa ninguém entrar e nem chegar perto do fogo***

Observe-se em [31] que as palavras responsáveis por expressar os pedidos das crianças estão estritamente atreladas ao assunto do trecho relativo aos presentes. São palavras que pertencem a um mesmo campo semântico, por esse motivo se ligam e asseguram a continuidade de sentidos.

[31]
 LC...*tu quer o quê? Um ()*
 LM *tu?*
 LC ***um pão***
 LM *tu?*
 LC ***um leite***
 LM *tu?*
 LC ***manteiga***
 LM *tu?*
 LC ***sal***
 LM *tu?*
 LC ***mel***
 LM *tu Sábado?*
 LC ***jarro...jarro...jarro...colher...prato...costela...costela***
 LM *e tu?*
 LC ***um arroz***

Em seguida [32], chega a bruxa Salomé e tenta entrar na casa das crianças. Salomé tenta e consegue infringir todas as recomendações da mãe das crianças, pois as convence a deixá-la entrar e acender o fogo em troca de um “saco de ouro”, como foi colocado pelos alunos.

Consideramos interessante destacar que, ao invés de empregarem o termo *cachimbo*, que foi utilizado no conto, as crianças preferiram dizer *cigarro*, conforme se pode ler na transcrição [32] que segue:

[32]
 LB *oi...pode acender meu **cigarro**...por favor...se vocês acenderem meu **cigarro** eu dou um **sa::co de ouro** pra vocês*

Acreditamos que, ao utilizarem um termo em detrimento do outro, ocorreu uma apropriação cultural decorrente do meio em que estas crianças vivem, no qual certamente não se fala *cachimbo* tão regularmente quanto *cigarro*.

Na passagem [33] a seguir, há um desvio do tópico, que passa a ser, *a entrada da antagonista* e, com isso, a complicação da narrativa se estabelece:

[33]

LC vamos deixar ela entrar ((crianças dizem essa fala em coro))...mas depois nós vamos pegar o saco de ouro

Depois que Salomé transformou as crianças em comidas, levou todas para a cabana em que vivia na floresta. Ao voltar do mercado com os presentes, a mãe não encontra os filhos e se desespera. Nesse momento entra em cena uma aluna interpretando um pássaro para ajudar a mãe das crianças que sumiram, conforme se constata em [34]:

[34]

*((Mãe chega em casa e bate palmas))
LM Segunda? Terça? Quarta? Quinta? Sexta? Sábado?
Domingo, **cadê vocês?** Feriado? Ô Ano Novo
LP **me siga** ((parece uma galinha choca, diz uma criança se referindo à criança que interpreta o pássaro))
LP aqui*

No trecho abaixo [35] se verifica uma mudança de tópico, anteriormente centrado no *sumiço das crianças*. Agora ele passa a ser a *entrada da mãe na cabana da bruxa*. Como se vê, as crianças conseguem extrair da história contada os tópicos importantes para a construção e dinâmica do enredo, essencial para o desenrolar da narrativa:

[35]

*LM **ô bruxa deixa eu entrar?**...eu quero ver meus filhos
LB seu sapato tá sujo
LM **ô bruxa deixa eu entrar**
LB sua meia tá suja
LM **ô bruxa por favor deixa eu entrar**
LB os seus pés estão sujos...**não posso deixar entrar**
LM **ô bruxa eu quero os meus filhos**
LB **agora sim você pode entrar***

Na encenação improvisada, a ação não acontece à toa, sem o propósito de um sujeito agente. As ações das personagens no contexto são movidas por um objetivo. É a unidade da ação que conduz as personagens de um evento inicial para um evento final, isto é, acreditamos que exista um processo transformacional, incitado por ações propositais. Dentro da estrutura do conto e da dramatização, cada ação humana requer uma ordem, ou seja, uma ação surge como consequência de outra.

Essas ações não são construídas por acaso, elas surgem, em geral, do meio sociocultural, uma vez que o conhecimento que as crianças têm acerca do desenvolvimento das ações nas histórias canônicas, confere-lhes uma previsibilidade nos acontecimentos e nas ações, como, por exemplo: as bruxas são malvadas; as princesas e as crianças são boas; se os

filhos desobedecem aos pais serão castigados; os príncipes e as princesas lutam pelo amor e, após o casamento, viverão felizes para sempre etc.

É importante destacar, nesta improvisação, o aparecimento de marcas de autoria, construídas a partir do próprio universo de quem se expressa no momento da interação. Por meio delas, muitas vezes o sujeito expõe opiniões, críticas e questionamentos. Nesse caso, estamos nos referindo à introdução de *Ano Novo e Feriado* (cf. exemplo [36]). A aluna que interpretou a bruxa nessa encenação incluiu *Ano Novo e Feriado*, que, no conto não constava dentre os nomes das crianças. Também é digno de destaque o elemento que certamente pertence ao mundo sociocultural dos pequenos que foi o termo *porcaria*, empregado por uma criança no momento da construção do texto da encenação ao se referir às crianças da história dramatizada:

[36]

LB se você adivinhar quem é seus filhos da Segunda ao Ano Novo...você pode levar esses porcaria dos seus filhos

LM todo mundo se acorda...bora...Segunda aqui bora...Segunda...Terça...Quarta...Quinta vem pra cá pra cá...Sexta...Sábado...e o Domingo...vem pra cá Feriado ((risos))...fica alí oh...Ano Novo vem pra cá...fica aqui...

Sobre a inserção de elementos socioculturais nos textos infantis, Gondim (2004) assevera serem aqueles que fazem parte dos conhecimentos de mundo da criança e podem estar vinculados aos conhecimentos do mundo ficcional, do gênero literário, dos valores morais, do vocabulário usual, elementos que contribuem para construção de seus textos.

No desfecho da improvisação encenada dessa situação, não aparecem explicitamente a associação do tópico *presentes* às crianças que foram transformadas em comidas, pois, no conto, a mãe consegue reaver seus filhos, fazendo associação entre a comida em que foram transformadas e seus pedidos, ou seja, as crianças pediram presentes que estavam diretamente relacionados às comidas nas quais foram transformadas. A bruxa mostra-se apressada para devorar as crianças, pois deu apenas uma chance para a mãe adivinhar que comida era cada um dos filhos.

[37]

LB VAMOS VAMOS VAMOS eu TÔ MORRENDO de fome...meu jantar vai ficar frio

LB VAMOS...VAMOS

LB eu tô perdendo a paciência, se você não...minha barriga ta estourando de tanta fome...eu tô morrendo de fome...va:::mos eu tô morrendo de fome...mais nunca...vamos vamos vamos va:::mos

LB eu tô perdendo a paciência com você

LB tli:::m ((bruxa transforma as comidas em crianças, ou seja, faz as crianças voltarem ao normal))

A aluna fez essa relação de uma forma implícita, a associação do tópico *presentes* com comida (crianças). Também constatamos em [37] a ocorrência de outra modificação, pois no texto criado pelos alunos é a bruxa que faz as crianças voltarem ao normal e não a mãe. No livro a identificação se dá da seguinte forma [38]:

[38]

De repente a mãe descobriu o que tinha de fazer.

Tirando as coisas da cesta, disse:

- Vou descobrir que alimento é cada filho pelas coisas que eles queriam:

O pão quer manteiga. Então é Segunda-feira.

A torta quer uma faca. Então é Terça-feira.

O leite quer um jarro. Então é Quarta-feira.

O mingau quer mel. Então é Quinta-feira.

O peixe quer sal. Então é Sexta-feira.

O queijo quer bolachas. É Sábado.

E a costela assada combina com pudim de ovo. Esse é o Domingo.

Num piscar de olhos, as crianças voltaram a ser o que eram.

Abraçaram e beijaram a mãe e festejaram uns com os outros... (A BRUXA SALOMÉ, 1987, p. 13)

Podemos inferir que os pequenos entraram no jogo de improvisação, porque, no final da história, a mãe não associou o presente à aparência de cada filho, provavelmente porque a criança demonstrou não lembrar da associação que a mãe faz, no conto, entre os pedidos que comprou no mercado e os filhos transformados em comidas; então, a bruxa roubou a cena, porque sabia que a transformação era essencial para o desfecho da dramatização. Assim, acreditamos que a criança que interpretou a bruxa mostrou-se solidária e agiu de forma cooperativa para a conclusão da cena, tendo-se desviado do *script* canônico da história.

A respeito desse fato, consideramos importante ressaltar a singularidade expressa no texto criado pela criança, uma vez que ela recriou a sua história, utilizando recursos do mundo maravilhoso: como era bruxa, acreditou no poder de fazer mágica. Se ela, bruxa, tinha transformado as crianças em comida poderia também fazer o encanto acabar.

O segundo grupo desse mesmo dia também insere como tópico discursivo os *presentes* que a mãe vai comprar no mercado. O evento inicial traz o seguinte [39]:

[39]

LM pessoal hoje vai ser um dia muito bom

LM Segunda...Terça

[

LC Ôpa

LM Quarta...Quinta...Sexta...Sábado...hoje vocês querem o quê?... Hoje eu vou ao mercado e vô comprar várias coisas para você comer...é só vocês escolher

LM Segunda? ((Mãe aponta para cada um dos filhos e pergunta o que elas desejam ganhar de presente))
LC peixe
LC biscoito
LC pacote de sal
LC manteiga
LC é biscoito...MEL
LM agora eu vou ao mercado e vocês ficam brincando e não deixam nenhum estranho entrar...tchau

As palavras dispostas em destaque relacionam-se ao tema central relativo ao tópico *presentes*. Há também nessa passagem uma sobreposição de vozes em [40]:

[40]
LM Segunda...Terça
 LC ^I
Ôpa

O tópico muda a partir da chegada da bruxa. No trecho [41] o tópico passa a *ser a entrada de Salomé*.

[41]
LB quianças...posso entrar para acender meu cachimbo?
LC quem é?
LC olá...bom dia
LB vocês deixam entrar para acender meu cachimbo?
LC NÃO PODE...a mamãe disse que não pode entã estanho
LB eu tenho uma sacola de ouro
LC bó deixar ela entrar?
LC vamo deixar ela entrar
LC entra
LC vo acender o fogo viu
LC pode entrar
LC vamo acender o fogo para Bruxa
LC tá aqui...tá aqui...taquí

No trecho [42] que segue, o tópico muda, passa a ser a perda, o sumiço dos filhos, para o qual são utilizadas as palavras *cadê e escondidos*. A mudança garante mais uma vez o movimento dinâmico na constituição do texto, e sua organização interativa.

[42]
LM Segunda, cadê você? Terça? Quarta? Quinta? Sábado? Cadê vocês? MEUS FILHOS onde que vocês estão? Se vocês estiverem escondidos por favor falem...cadê meus filhos?

A partir dessas palavras, percebemos a súplica da mãe como uma forma de solucionar o problema, que é encontrar os filhos desaparecidos. Há também uma

reformulação, ao inserirem no texto, a fala [42], além do acréscimo de informações, o que pode se considerar uma progressão do tópico discursivo. No texto original tem-se:

[43]

- Segunda-feira, Terça-feira, Quarta-feira, Quinta-feira, Sexta-feira, Sábado e Domingo!

- chamou ela, mas ninguém respondeu.

...

- Quem pegou meus filhos? – gritou.

O final da improvisação se efetua com a entrada da mãe na cabana de Salomé e a associação, não tão explícita ainda, dos presentes com as comidas (crianças), o desfecho se dá com as crianças abraçando a mãe.

[44]

((surge um pássaro que leva a Mãe até a cabana da Bruxa.))

LM bruxa deixe-me entrar

LB NÃO...seus sapatos estão sujos

LM eu tiro se for por isso

LB suas meias estão sujas

LM eu tiro

LB e seus pés também

LM se for por isso eu corto

LB agora sim pode entrar...se você adivinhar qual é...você pode ficar com eles

LM já sei o que eles queriam eu vô tentar

LB olha lá minha comida tá esfriando...BORA logo que TÔ perdendo a paciência

LC mamãe ((finalizam abraçando a mãe)).

Interessante destacar que, nesse mesmo trecho [44], as crianças retomam a passagem em que a mãe tenta e convence Salomé a permitir que entre na cabana para procurar os filhos. Tem-se, dessa maneira, uma reformulação para retomada do tópico *sumiço dos filhos*.

A criança que interpreta a bruxa substitui as palavras que indicam ordem no conto como, por exemplo, *Depressa!* e *Fale!* por *BORA*. Além de reformular também *Estou com fome!* e *Meu jantar está ficando frio!* por *olha lá minha comida tá esfriando...* Acreditamos que nessa passagem as crianças reformularam não apenas para retomar a vontade de comer ou a fome da bruxa, mas um alerta de que, se a mãe não adivinhasse rapidamente, jamais teria seus filhos de volta. Acreditamos ser essa estratégia uma forma de proceder a progressão do tópico. Também em *BORA logo que TÔ perdendo a paciência*, há uma progressão no acréscimo de informação; nessa fala a criança que interpretou Salomé incluiu a palavra paciência, pois no conto lê-se somente:

[45]

- Depressa! - ordenou Salomé. – Estou com fome!

A mãe olhou de novo para os alimentos em cima da mesa.
 - Fale! – ordenou a bruxa. – Meu jantar está ficando frio! (A BRUXA SALOMÉ,
 1987, p. 12)

Há uma transferência de vozes; no texto lido, o narrador da história afirma que a mãe iria associar cada filho com aquilo que lhes haviam pedido que ela trouxesse do mercado:

[46]

Como conseguiria adivinhar que alimento era cada criança?
 Desesperada, olhou para dentro da cesta. Aqui estão as coisas que meus filhos queriam- pensou- e agora nunca vão tê-las.
 (...)

- **De repente, a mãe descobriu o que tinha de fazer.**

(...) Tirando as coisas da cesta, disse:

- Vou descobrir que alimento é cada filho pelas coisas que eles queriam... (A BRUXA SALOMÉ, 1987, p. 11-13)

[47]

LM já sei o que eles queriam eu vô tentar (p.).

No entanto a criança transfere a voz do narrador para a da mãe, uma apropriação da voz do narrador para a da personagem da história, inclusive ela muda o discurso indireto para o direto uma vez que compreende o gênero e a estrutura da dramatização teatral, mostrando que, além de compreender, sabe estabelecer a interação centrada na estrutura conversacional.

E PÍLOGO

Nosso estudo tratou da investigação do desenvolvimento da língua oral a partir de encenações improvisadas por crianças de 10 e 11 anos. O *corpus* desta investigação foi composto de textos orais produzidos por crianças de uma turma de 24 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, pertencente a uma escola da rede pública de Fortaleza-CE.

Nossa dissertação emergiu da inquietação com o aluno criativo e apto para adequar a língua às mais diversas situações comunicativas e, conseqüentemente, com um espaço para o estudo da oralidade em sala de aula. Para isso, pensamos ser necessária uma escola aberta para a arte na educação, pois como sugere a proposta dos PCN, a Arte é tão importante quanto os outros conhecimentos no processo de ensino e de aprendizagem.

Julgamos ser imprescindível repensar a educação e ter a consciência de que é preciso preparar o ser para a vida e não somente para assimilar um aglomerado de informações. Nesse sentido, realizamos nosso estudo e desejamos instigar novas questões para pesquisas futuras. É preciso salientar que ao analisar nosso *corpus* encontramos aspectos que infelizmente, ainda, não foram investigados, como por exemplo, os elementos não verbais, dotados de significação, mas que constituem um material para outros estudos.

Corroboramos com Busatto (2003) ao assegurar que, ao contarmos uma história para as crianças, proporcionamos experiências que não seriam possíveis vivenciarem em sua condição de criança, uma viagem para além do tempo e do espaço real, transportando-a para outros mundos onde tudo é possível. Dessa forma, ampliamos sua capacidade imaginativa, lúdica e linguística, além de poderem se posicionar frente ao mundo e aos conflitos que as rodeiam.

A nossa opção por analisar a linguagem, através de improvisações teatrais, como recurso para desenvolver a oralidade em crianças, deve-se por ser este um texto em diálogos, no qual os interlocutores, muitas vezes, estão unidos em uma mesma situação comunicativa, vivenciando algo que antes estava somente no papel, como nos ensina Almeida (2008).

O conto e o teatro reportam a nossa imaginação na origem e ao mesmo tempo fazem a imaginação ser ampliada. Destacamos que a utilização do teatro como metodologia ocorreu

devido a pouca ênfase que é dada a sua importância no contexto educacional, principalmente nas escolas da rede pública.

Dessa forma, nosso *corpus* foi constituído desses textos orais em que analisamos essa construção de sentido por meio do tópico discursivo, elemento linguístico de coesão e de coerência. O tópico pode ser definido na interação para efetivar o intercâmbio verbal e no desenrolar da dinamicidade da conversação. Desta feita, destaca-se sua relevância na constituição do texto falado.

De acordo com nossos objetivos, analisamos as marcas linguísticas que as crianças utilizaram para *introduzir o tópico* discursivo nos textos orais durante a encenação improvisada de uma peça teatral; no caso de se afastarem do tópico, investigamos que estratégias *reformularam* para *retomá-lo*; e, quais as *repetições* que usaram no intuito de fazer o tópico *progredir* no processo de construção improvisada de um texto oral.

A leitura de nossos dados indicou que em todas as produções orais o tópico foi introduzido, a mudança de assunto comprovou que a manutenção da conversação ocorre pelo aparecimento de um tópico novo e as crianças tiveram o cuidado na elaboração da sequência dos eventos das ações.

Para nossa surpresa, em algumas encenações improvisadas, aconteceram desvios do tópico. Isso foi possível constatar devido às situações que denominamos desencadeadoras, pois estas indicavam o tópico que as crianças poderiam introduzir no início da interação dramatizada. O que nos causou espanto foi a subversão à situação desencadeadora proposta por nós. As crianças criaram outra situação, estruturada sequencialmente, fato que garantiu a unidade da ação e conduziu as personagens e os seus posicionamentos.

Contudo, em outros textos percebemos que houve continuidade tópica, ao constatarmos que os integrantes que participaram da construção das encenações partilharam o assunto abordado e mostraram interesse em continuar a interação verbal, cooperando comunicativamente com os demais participantes da encenação, além de terem utilizado pronomes para retomar palavras que garantissem a continuidade como uma forma de referência ao tópico. Ao surgirem assuntos que pudessem afastar o tópico abordado, em uma determinada situação de interação, as crianças retomaram o assunto central por meio do pronome, havia um interesse para que as histórias mantivessem uma coerência tópica.

Ficou evidente que conhecem o desenvolvimento das histórias tradicionais por apresentarem nos textos uma previsibilidade nos acontecimentos e nas ações das personagens, isso contribuiu para o desenrolar narrativo. Como sabem que o conto necessita de uma resolução para culminar em um desfecho, elas introduziram personagens alheios a história, indicando que utilizaram a imaginação e a criatividade na construção de uma sequência dos eventos. Dessa forma, evidenciaram que reconheciam as etapas que integram uma história, que sabem construir e estruturar um texto de forma improvisada para ser encenado, sem tempo para preparação ou para decorar falas estabelecidas.

Salientamos que os elementos responsáveis pela ligação, como a pronominalização, auxiliam na concretização das relações de sentido entre os componentes textuais e a organização dos segmentos do texto, a fluidez e a dinamicidade desenvolvida na estrutura conversacional tornaram as esquetes apresentadas mais interessante, criativas a ponto de evidenciarem quanto o trabalho com atividades lúdicas, como essa, merecem mais atenção dentro da escola.

Despertou nossa atenção a intensidade da magia em todos os textos criados para as micropeças. As crianças não se limitaram a reproduzir os fatos que compunham o esquema narrativo do conto de fadas que serviu como pano de fundo para as esquetes, elas introduziram não só as informações que lembraram da contação, como também inseriram outras, que não constavam no texto escrito e contado, ao incluírem, por exemplo *avinha avuante*, uma marca de autoria que faz o texto progredir e elementos cênicos, como uma carta para solucionar o problema sumiço das crianças. Essas inserções comprovam que, em atividades como essa, a criatividade e a espontaneidade podem ser despertadas a partir do momento em que as crianças são imersas em contextos propícios ao envolvimento com o lúdico.

Mesmo não sendo solicitadas a fazerem acréscimos em suas versões improvisadas, incrementaram-nas com vários elementos socioculturais pertencentes ao seu cotidiano, como na utilização de *bodega, cigarro, bora, rebola e porcaria* palavras, provavelmente, pertencentes ao contexto que essas crianças estão inseridas. É válido mencionar que *bodega e cigarro* foram pronunciadas em detrimento, respectivamente de *mercado e cachimbo*. Essas apropriações culturais, certamente, ocorreram em decorrência do meio em que as crianças vivem, no qual as palavras, referidas em questão, não são utilizadas com tanta frequência no cotidiano desses estudantes. As expressões *bora e rebola*, por serem vinculadas à linguagem

oral, inerentes às situações comunicativas do dia-a-dia, atuaram como reformuladoras, contribuíram para a progressão do tópico, representam o universo linguístico, social, cultural e expressivo dos participantes.

Outras inserções na encenação e que não figuravam na versão original da história que deram origem à produção oral, foram: *caixa de chocolate*, *uma garrafa de coca-cola*, *Feriado e Ano novo*, que foram utilizadas por constituírem elementos do ambiente cultural dessas crianças. Os dois últimos foram inseridos como irmãos das sete crianças que a bruxa transformou em comida, os nomes, provavelmente, foram esses por apresentarem uma ideia temporal convencionalizada e também por constituírem uma apreensão sociocultural de categorização do tempo.

Muito interessante perceber como os pequenos entraram no jogo de improvisação em vários momentos: ao roubarem a cena em algumas interpretações, a forma como se referiram à bruxa (*uma veinha*), e ao reconstruírem passagens que não existiam na história que deu origem a improvisação. Asseguramos que realmente as crianças se apropriaram da fala do narrador. Isso indica que compreendiam o gênero e a estrutura da encenação teatral. A leitura de nossos dados mostrou que os sujeitos introduziram o tópico discursivo, utilizaram estratégias textuais com intuito de reformular e retomar o tópico, apropriaram-se de elementos socioculturais como marcas de autoria para progressão textual, fatos que nos permitem assegurar que a prática da oralidade em contexto significativo favorece a competência comunicativa.

Em vista de todas essas considerações, concebemos o espaço escolar como um ambiente propício ao desenvolvimento da linguagem oral porque dispõe de um potencial para a ampliação discursiva, linguística, lúdica e criativa. Neste aspecto, as atividades teatrais corroboram para um progresso do na aprendizagem por meio da inclusão da arte na educação em instituições escolares.

Fecham-se as cortinas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, R. R., GOMES, I. F. e CAMPOS, M. O. C. (Org.). **Relatório final do Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar**: educação de qualidade começando pelo começo. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Ceará, 2006.

ALMEIDA, S. E. L. **Hoje tem espetáculo?** Saberes e fazeres teatrais de professores de uma escola pública. Fortaleza: Relace Editora, 2008.

_____. **O teatro e o saber prático docente**. Fortaleza: Realce Editora, 2008.

AMARAL, M. L. **Criança é criança**: literatura infantil e seus problemas. Petrópolis: Editora Vozes, 1983.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AQUINO, Z. G. O. **A mudança de tópico no discurso oral dialogado**. 1991. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

ARAÚJO, C. H. e LUZIO, N. **Educação**: quantidade e qualidade. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos>>. Acesso em: 15 mai. 2007.

_____. **Educação**: desigualdades regionais. Disponível em: < [http// www.inep.gov.br / imprensa/ artigos](http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos)>. Acesso em: 15 mai. 2007.

ARAÚJO, E. S. **A Oralidade entre alunos do ensino médio do campus Amílcar Ferreira Sobral: um estudo de caso**. 2005. f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BASTOS, L. K. X. 1984. **Coesão e coerência em narrativas escolares escritas**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, 1984.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC / SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC / SEF, 1997.

BROWN, G. & YULE, G. **Discourse analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

BUSATTO, C. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Vozes, 2003.

COSTA, A. S. Teatro – educação e ludicidade: novas perspectivas em educação. **Revista da Faced**. n. 8, p. 95-108, 2004.

CUNHA, M. A. A. **Literatura infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 1983.

DIONISIO, A. P. e BEZERRA, M. A. **O livro didático de Português**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

ELLIOT, A. J. **A linguagem da criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O & AQUINO, Z. G. O. A correção do texto falado: tipos, funções e marcas, In: NEVES, M. H. de M. (Org.). **Gramática do português falado**. v. VII. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1999.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O & AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GONDIM, M. V. C. **Conta outra vez ...: o texto literário como suporte mediador do desenvolvimento de narrativas orais**. 2004. 333f Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

GOUTSOS, D. **Modeling discourse topic: sequential relations and strategies in expository text**. Norwood. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1996.

GUIMARÃES, A. M. M. Construindo propostas de didatização de gêneros: Desafios e Possibilidades. **Revista Linguagem em (Dis)curso**. Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão: Ed. Unisul, v. 1, n. 1, 2000.

HELD, J. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. Trad. Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

JAPIASSU, R. O. V. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas: Papyrus, 2001.

JUBRAN, C. C. A. S. et al. Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (Org.). **Gramática do português falado**. v. 2. Campinas: UNICAMP: São Paulo: FAPESP, 1992.

_____. Inserção: um fenômeno de descontinuidade na organização tópica. In: CASTILHO, A. T. (Org.). **Gramática do português falado**. v. 3. Níveis de análise linguística. Campinas; Ed. UNICAMP/FAPESP, 1993.

_____. Revisitando a noção de tópico discursivo. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, 48 (1): p. 71-84, 2006.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KAUFMAN, A. M. e RODRÍGUEZ, M. E. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da Conversação**: princípios e métodos. Trad.: Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCH, I.V. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I.V. e PENNA, M. A. (2006). Construção/reconstrução de objetos-de-discurso: manutenção tópica e progressão textual. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, 48 (1): p. 23-31, 2006.

MARCUSCHI, L. A. O tratamento da oralidade nos PCN de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries. **Scripta**. PUC-MG, Belo Horizonte, v.2, n.4, p. 114-129, 1999.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Análise da conversação**. 5. ed. Série Princípios. São Paulo: Ática, 2003a.

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONISIO, A. P. e BEZERRA, M. A. **O livro didático de Português**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003b.

_____. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, 48 (1): p. 7-22, 2006.

MASSINI- CAGLIARI, G. **O texto na alfabetização**: coesão e coerência. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

PINHEIRO, C. L. O tópico discursivo como categoria analítica textual-interativa. **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas, 48 (1): p. 43-51, 2006.

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

REIS, C. Oralidade e prosódia. In: DELL'ISOLA, R. L. P. e MENDES, E. A. M. **Reflexões sobre a língua portuguesa**: ensino e pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 1997, p. 43-52.

REZENDE, M. V. A construção tópica em textos escolares. **Revista Letra Magna**. Ano 3, n. 5, 2º semestre de 2006.

REZENDE, R. C. O tópico discursivo em questão: considerações teóricas e análise de uma narrativa literária. **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas, 48 (1): p. 71-84, 2006.

RÖSING, T. M. K. e SCHOLZE, L. (Org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. Tradução e revisão Ingrid Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2005.

STECH, E. L. **The analysis of Conversational Topic Sequence Structure**. Semiotica, XVII: 75-91. Uma análise breve mas sistemática a respeito da organização do tópico na sua estrutura sequencial, 1982.

TRAVAGLIA, L. C. Relevo e desenvolvimento de tópico discursivo. **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas 48(1): p. 53-70, 2006.



Abrem-se as Cortinas...

Anexo 01

(Transcrição de nosso corpus, improvisação/encenação teatral, na escola Cristo Redentor)

(Adotamos as normas de transcrição elaboradas pelo NURC/SP)

Mãe: LM

Bruxa: LB

Crianças: LC

Pássaro:LP

Senhora: LS

Senhor: LSO

1 grupo (1º dia: 24/09/08) Situação Livre.

LM todo mundo se acorda...bora...Segunda aqui bora...Segunda...Terça...Quarta...Quinta vem pra cá pra cá...Sexta...Sábado...e o Domingo...vem pra cá Feriado ((risos))...fica ali oh...Ano Novo vem pra cá...fica aqui...já que vocês arrumaram a casa vocês vão merecer um presente...tu quer o quê? Um ()

LM tu?

LC um pão

LM tu?

LC um leite

LM tu?

LC manteiga

LM tu?

LC sal

LM tu?

LC mel

LM tu Sábado?

LC jarro...jarro...jarro...colher...prato...costela...costela

LM e tu?

LC um arroz

LM oh eu vô sair...eu vô no mercado...vô trazer o presente de vocês...tá certo?...tranca a porta...não deixa ninguém entrar e nem chegar perto do fogo

LC vamo brincar

LB oi...pode acender meu cigarro...por favor...se vocês acenderem meu cigarro eu dou um sa:::co de ouro pra vocês

LC vamos deixar ela entrar ((crianças dizem essa fala em coro))...mas depois nós vamos pegar o saco de ouro

((mãe chega em casa e bate palmas))

LM Segunda? Terça? Quarta? Quinta? Sexta? Sábado?

Domingo, cadê vocês? Feriado? Ô Ano Novo

LP me siga ((parece uma galinha choca, diz uma criança se referindo à criança que interpreta o pássaro))

LP aqui

LM ô bruxa deixa eu entrar?...eu quero ver meus filhos

LB seu sapato tá sujo

LM ô bruxa deixa eu entrar

LB sua meia tá suja

LM ô bruxa por favor deixa eu entrar

LB os seus pés estão sujos...não posso deixar entrar

LM ô bruxa eu quero os meus filhos

LB agora sim você pode entrar

LB se você adivinhar quem é seus filhos da Segunda ao Ano Novo...você pode levar esses porcaria dos seus filhos

LB VAMOS VAMOS VAMOS eu TÔ MORRENDO de fome...meu jantar vai ficar frio

LB VAMOS...VAMOS

LB eu tô perdendo a paciência, se você não...minha barriga ta estourando de tanta fome...eu tô morrendo de fome...va:::mos eu tô morrendo de fome...mais nunca...vamos vamos vamos va:::mos

LB eu tô perdendo a paciência com você

LB tli:::m ((bruxa transforma as comidas em crianças, ou seja, faz as crianças voltarem ao normal))

Anexo 02

2 grupo (1º dia: 24/09/08) Situação Livre.

LM pessoal hoje vai ser um dia muito bom

LM Segunda...Terça

[

LC Ôpa

LM Quarta...Quinta...Sexta...Sábado...hoje vocês querem o quê?... Hoje eu vou ao mercado e vô comprar várias coisas para você comer...é só vocês escolher

LM Segunda? ((mãe aponta para cada um dos filhos e pergunta o que elas desejam ganhar de presente))

LC peixe

LC biscoito

LC pacote de sal

LC manteiga

LC é...mel

LM agora eu vou ao mercado e vocês ficam brincando e não deixam nenhum estranho entrar...tchau

LB quianças...posso entrar para acender meu cachimbo?

LC quem é?

LC olá...bom dia

LB vocês deixam entrar para acender meu cachimbo?

LC NÃO PODE...a mamãe disse que não pode entá estanho

LB eu tenho uma sacola de ouro

LC bó deixar ela entrar?

LC vamo deixar ela entrar

LC entra

LC vô acender o fogo viu

LC pode entrar

LC vamo acender o fogo para Bruxa

LC tá aqui...tá aqui...taquí

((mãe volta do mercado e não encontra os filhos))

LM Segunda, cadê você? Terça? Quarta? Quinta? Sábado? Cadê vocês? MEUS FILHOS onde que vocês estão? Se vocês estiverem escondidos por favor falem...cadê meus filhos?

((surge um pássaro que leva a mãe até a cabana da bruxa.))

LM bruxa deixe-me entrar

LB NÃO...seus sapatos estão sujos

LM eu tiro se for por isso

LB suas meias estão sujas

LM eu tiro

LB e seus pés também

LM se for por isso eu corto

LB agora sim pode entrar...se você adivinhar qual é...você pode ficar com eles

LM já sei o que eles queriam eu vô tentar

LB olha lá minha comida tá esfriando...BORA logo que TÔ perdendo a paciência

LC mamãe ((finalizam abraçando a mãe))

Anexo 3

1 grupo (2º dia: 26/09/08) Situação 2

LM bom dia meus filhos

LC BOM DIA

LM venham cá escolher o que vocês querem...vocês querem que eu compre no mercado

LC eu quero mel

LM Segunda, você quer o quê?

LC mel

LM Terça? Terça?

LC caixa de chocolate

LM Quarta?

LC um pacote de sal

LM Quinta?... QuintA?

LC eu quero banana

LM Sexta?...SextA?

LC um pacote de bolacha

LM Sábado?

LC pão

LM Domingo?

LC peixe

LM tá bom...então eu vou comprar...olha...eu tenho uma recomendação pra vocês...não deixem nenhum estranho entrar e não peguem no fogo...tá bom?

LC ()

LB TOC TOC TOC

LC quem é?

LB uma veinha

LC o que que você quer?

LB posso entrar para acender meu cachimbo?

LC NÃO...mamãe não deixa

LC não pode entrar estranho

LB por favor

LC NÃ::O

LB depois eu dou alguma coisa pra vocês

LC não

LC caixa de ouro?

LC deixa ela entrar

LB agora peguei vocês...vamos para minha casa...agora ()

LM MEUS FILHOS...Segunda? Terça? Quarta? Quinta? Sexta? Sábado? Domingo? cadê vocês?...cadê meus filhos?

LB bora logo que tô com fome...BORA

LM Segunda? Terça? Quarta? Quinta? Sexta? Sábado? Domingo?

LB plim::

LC MÃE

Anexo 4

2 grupo (2º dia: 26/09/08) Situação 2

LM bom dia meus filhos

LC BOM DIA::

LM se alevantem

LC han::

LM Segunda? O quê que você quer?

LC litro de leite

LM Terça?

LC uma manteiga

LM Quarta?

LC um pão

LM Quinta?

LC pacote de café... mel ((uma outra criança sugeriu))

LM Sexta?

LC bolacha

LM Sábado?

LC uma garrafa de coca-cola

LM Domingo?

LC queijo

LM meus filhos eu vo no mercado trazer estas coisas pra vocês...vocês não saiam daqui... não deixem ninguém entrar...tranquem a porta...não cheguem perto do fogo... eu já vou

LB toc toc toc

LC quem é?

LB é uma pobre velhinha que quebrou o pé atrás de fogo para acender só o seu cachimbo

LC a nossa não deixa nós entrar estranho ((confusa esta fala))...e não pode bulir no fogo... não pode ficar perto

LB mas é só pra acender meu cachimbo... eu juro que eu não vou fazer nada

LC não

LB só pra acender

LC oh minha senhora sinto muito

LB olha o que eu tenho

LC OH:::

LC pacote de arroz ((risos))

LC pode entrar

LB peguei vocês

((crianças fazem barulho. Em seguida, a mãe entra em cena)))

LM Segunda?

LB vamos logo eu to com fome, minha comida vai esfriar

[

LM Terça?

LM Quarta? Quinta? Sexta? Sábado? Domingo? Cadê vocês?

LM Bruxa...deixa eu entrar eu quero meus FILHOS

LB seu sapato está sujo

LM Bruxa...POR FAVOR

LB suas meias estão sujas

LM POR FAVOR

LB seus pés estão sujos

LB agora você pode entrar...se você adivinhar quem é os seus filhos de um por um... eu transformo eles em gente de novo

LB vamos logo eu estou com fome... vamos...a minha comida vai esfriar...vamos...vamos...plim

LC mamãe

Anexo 5

No 3º dia as crianças realizaram várias improvisações, como separávamos a classe em dois grupos, temos duas interpretações dos dois grupos.

1 grupo (3º dia: 01/10/08)

LM () vamos a cidade...oh vocês vocês () não ficam perto de mim

LM nem ficam de costa...nem de perto de mim

LM meus filhos

((crianças tentam imitar sirene policial))

LM vamos...a Letícia e a Diana onde é que tá

LC Mamãe a gente não queria se separar da senhora...a gente promete

LM é pra prometer mesmo...próxima vez que vocês saírem de perto de mim...vocês vão ver o que eu vô fazer com vocês...tá bom

LC tá

LM oh...vocês não se espalhem de mim

Anexo 6

2 grupo (3º dia: 01/10/08) Situação 5

LM filhos ficam aqui que eu vô ter que pegar alguns alimentos e volto...meus filhos...filhos ficam aqui filhos voltam pelo amor de Deus ficam aqui perto de mim

((depois de um tempo a mãe percebe que seus filhos sumiram))

LM vou ligar para a polícia eu não aguento tanto()...alô polícia venham aqui rápido meus filhos sumiram por favor

LP vou atrás deles...bora

((crianças tentam fazer um som que igual ao da sirene policial))

LM meus filhos tavam aqui () por favor me ajudem eu quero meus filhos por favor apareçam deixem de brincadeira...meninos filhos...por favor voltam...tô muito preocupada com vocês...sumiram de vocês ()

LP seus filhos [

LM () eles estavam aqui... eu fui lá dentro buscar alimento e sumiram de vez não sei por que têm várias bodegas per aqui eles podem ter sumido por favor vá atrás dos meus filhos agora

LP não se preocupe...nós vamos achá-los...bora atrás deles bora...aqui eles

LM filhos...muito obrigada

Anexo 7

1 grupo (3º dia: 01/10/08) Situação 3

LM filhos hoje nós vamos para o mercado comprar vários tipos de coisas...vamos

((depois de passear pela cidade a mãe percebe que seus filhos sumiram))

LM cadê meus filhos...alguém me ajuda a achar minha filha...alguém me ajuda por favor

LS oi...senhora...nós ouvimos sua fala...podemos ajudar em alguma coisa?

LM sim os meus filhos sumiram

LS TOC TOC TOC

LSO pode entrar

((A Senhora recebe uma carta do Senhor))

LS posso resolver seu problema...venha até a mim para se comunicar melhor ((esta fala era o conteúdo da carta, reproduzido pela Senhora))

LS olha...você tem um jeito de encontrar os filhos desta senhora?

LSO tem...tem...vai por aqui oh

LS é essas crianças?

LM meus filhos

Anexo 8

2 grupo (3º dia: 01/10/08) Situação 1

LM meus filhos vamos passear... pela rua...pela cidade

((risos das crianças))

LM eu vou comprar alguma coisa para você tá...volto já...fiquem aí no mesmo canto que eu deixei vocês

((quando a mãe retorna não encontra as crianças))

LM meus filhos cadê vocês? Cadê meus filhos? ()

((pessoas que vêm o desespero da mãe e tentam ajudá-la))

LM alguém viu meus filhos?...mas pra onde é que vocês vão me levar?

LS um canto de magia e alegre...o que você tem? Você tá muito triste

LM eu quero meus filhos...eles sumiram...enquanto eu fui comprar alimentos para eles...eles saíram de perto de mim

LS nós sabe o que fazer...tem uma pessoa muito importante...avinha avuante

((“rebola” a carta: falou uma criança, após a outra pegar uma carta que estava próxima.))

LS vamos resolver seu problema...tchau...vamos?

LSO sim

LS você pode dizer aonde?

LSO sim... é por ali oh

LS vai poder achar o seu filho...olha...ele encontrou essas crianças ()

LSO tá bom...já pode ir pegar seus filhos

LM ()...que eu encontrei vocês

Anexo 9

3 grupo - formado pelos alunos que a professora escolheu, os que queriam participar novamente (última improvisação)

(3º dia: 01/10/08) Situação 4

LM vamos todo mundo acordando...todo mundo...vamos vamo todo mundo...bora bora agora

LC ai...mamãe

LM todo aqui assim oh...Segunda...Terça...Quarta... Quinta é aqui oh...Sexta...vai Raiane...Sexta...Sábado...dá a mão vamos todos passear

LM não...vamo pra casa...vão sozinha...vão com calma

LC bora

LM olha...não toquem no fogo...não fale com estranho e tenha cuidado

LC certo...abença mãe...abençoa

LM tchau...cuidado...Deus abençoe

LB toc toc toc

LC o que é?

LB eu sou uma pobre velhinha que quebrou o pé e eu queria que vocês deixassem entrar para acender meu cachimbo

LC mamãe disse que não deixa

LB mas é só pra mim acender meu cachimbo

LC não PODE

LB olha o que eu tenho para vocês

LC oh:::...venha...venha...venha...deixa ela entrar ((diz uma criança))

LB peguei vocês

LC ah::: agora vou transformá-los em comida e vocês vão ser meu jantar

LM meus filhos? Segunda? Terça? Quarta? Quinta...onde estão vocês?...vocês tão de brincadeira com a minha cara é?...se vocês estiverem aqui por favor desçam...alguém me ajuda...por favor...

((depois de um tempo a mãe encontra a cabana da bruxa Salomé))

LM TOC TOC TOC

LB quem é?

LM sou eu...por favor bruxa Salomé entregue meus filhos...por favor

LB os seus pés...seus sapatos estão sujos

LM não seja por isso...eu tiro...agora deixa eu entrar por favor

LB suas meias estão sujas

LM eu tiro...mas deixa por favor

LB os seus pés estão sujos

LM pois eu corto

LB agora pode entrar...se você acertar quem é cada um dos seus filhos eu transformo eles em pessoas de novo e deixo você ir embora com eles...vamo vamos...eu estou com fome...VAMOS...meu jantar vai esfriar

LM Quarta...Quinta...Sexta

LC eu sou o sábado

LM Sábado...Domingo...Feriado

LC êh:::