



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS**

**JOSIELIO PEREIRA MARINHO**

**O TEATRO NA AULA DE LÍNGUA MATERNA:  
UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS**

**CAMPINA GRANDE – PB  
2018**

**JOSIELIO PEREIRA MARINHO**

**O TEATRO NA AULA DE LÍNGUA MATERNA:  
UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção de título de Licenciatura Plena em Letras, habilitação em Língua Portuguesa, pelo Departamento de Letras e Artes do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba – Campus I.

Sob orientação do Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues.

**CAMPINA GRANDE – PB  
2018**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

M337t Marinho, Josielio Pereira.  
O Teatro na aula de língua materna: uma análise do livro didático de português [manuscrito] / Josielio Pereira Marinho. - 2018.  
53 p. : il. colorido.  
Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2018.  
"Orientação : Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues, Departamento de Letras e Artes - CEDUC."  
1. Ensino de português. 2. Língua materna. 3. Teatro. 4. Jogos teatrais. 5. Livro didático. I. Título  
21. ed. CDD 371.399

**JOSIELIO PEREIRA MARINHO**

**O TEATRO NA AULA DE LÍNGUA MATERNA:  
UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção de título de Licenciatura Plena em Letras, habilitação em Língua Portuguesa, pelo Departamento de Letras e Artes do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba.

Aprovado em: 23 de 10 de 2018.

**Banca examinadora**

Linduarte Pereira Rodrigues Nota: 10,0  
Doutor Linduarte Pereira Rodrigues – DLA/PPGFP/UEPB  
(Orientador)

Rosely de Oliveira Macário Nota: 10,0  
Doutora Rosely de Oliveira Macário – PROPED/UERJ  
(Examinadora)

Maria Goretti Andrade Silva Nota: 10,0  
Mestre Maria Goretti Andrade Silva – PPGFP/UEPB  
(Examinadora)

Média: 10,0

**CAMPINA GRANDE – PB  
2018**

Á minha mãe.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por sua infinita bondade para com minha vida. Saber que o Rei dos Reis sempre esteve comigo, foi como um farol que me direcionava para a esperança e um fim proveitoso.

Aos meus pais, amores da minha vida, João e Aurilene Marinho (*in memoriam*), que sempre fizeram o possível para auxiliar meus estudos desde a minha infância. Sinto-me privilegiado por ter referenciais de amor, educação e fé. Minha gratidão em especial vai para minha mãe, que acreditou em mim e torceu (mudar o tempo verbal tornou-se doloroso) para o sucesso desta pesquisa até o último semestre do curso de forma tão otimista e hoje torce por mim no céu.

Ao professor orientador Linduarte Pereira Rodrigues, por me instruir nesta pesquisa de forma tão fantástica, gentil e compreensiva, pois sem esse auxílio, nada disso seria possível. Agradeço por você ser humano e extremamente humilde.

Aos anjos que surgiram durante a produção deste trabalho, sem dúvida foram imprescindíveis para a realização da pesquisa. Gratidão à Jacklaine Almeida, Aline Andrade e Bruna Stefania, por surgirem durante a pesquisa como farol em alto mar.

Às mulheres mais especiais da minha turma de Letras Português, Ednalda Ferreira e Poliana Pinto, que vivenciaram de forma intensa minha graduação e o desenvolvimento deste trabalho. Além de prestar apoio emocional nos momentos em que me vi sem perspectiva de vida e conclusão deste trabalho.

A todos os professores do curso de Letras que contribuíram de forma significativa no meu processo de aquisição de conhecimento e hoje vivem em minhas lembranças. Em especial Cleber Pacheco (*in memoriam*), que de modo tão singelo me apresentou o mundo dos estudos.

Aos meus queridos amigos do Projeto Base Artística e Reflexiva (PIBID-Letras), que de modo tão singular agregaram alegria e conhecimento científico em minha formação.

Ao Departamento de Adolescentes Ligados a Cristo, o qual é meu referencial de paz e um marco eterno na construção de quem sou como cristão.

À minha irmã, Aureliane Marinho, que me motivou na finalização deste trabalho e me ensinou a ter mais fé em Deus durante sua luta e vitória contra o câncer.

À Simara Silvestre, por me motivar a nunca desistir e ensinar com sua vida a sempre acreditar na Palavra e nos cuidados de Deus.

Por fim, a todos que passaram por minha vida e deixaram parte de si. Sou eternamente grato por ser um retalho de histórias vividas.

A arte é necessária, é uma linguagem que mostra o que há de mais natural no homem; através da qual é possível verificar, até mesmo, que o homem pré-histórico e o pós-moderno não estão distantes um do outro quanto o tempo nos leva a imaginar. A arte é baseada numa noção intuitiva que forma nossa consciência. Não precisa de um tradutor, de um intérprete. (OSTROWER, 1983, p. 53)

## RESUMO

Diante da importância de um agir docente que se volte para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, o presente estudo buscou compreender o modo como o teatro, mediante o trabalho com o gênero textual dramático e os jogos teatrais, vem sendo apresentado aos alunos do Ensino Fundamental, entendendo que a inserção do teatro na sala de aula possibilita um melhor aperfeiçoamento do aluno com os conteúdos de língua materna. Além de refletir para a forma como o professor de língua pode utilizar o gênero dramático e, conseqüentemente, os jogos teatrais como recurso ao ensino de Português. Entende-se que a inserção ampla dos gêneros textuais precisa estar presente nos Livros Didáticos, uma vez que promovem transformações significativas na aprendizagem do aluno. Para tanto, o estudo voltou-se ao exame de materiais didáticos de Português que são utilizados nas escolas públicas do estado da Paraíba. Nesse sentido, por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, de natureza qualitativa, foi selecionado um *corpus* composto por três Livros Didáticos e seus respectivos Manuais do Professor. A pesquisa apoiou-se nos estudos de Rangel (2006), Oliveira (2010), Antunes (2003), Ferrarezi Jr. (2008), Bentes (2010), Zumthor (2010), Rodrigues (2011), Rojo (2010), Boal (1982; 2015), Santos (2012), e nos documentos oficiais (BRASIL, 1997; 1998a; 1998b). Acredita-se que o teatro pode se tornar um recurso didático em sala de aula e nos materiais didáticos, entretanto, o estudo demonstrou que os Livros Didáticos ainda apresentam lacunas, no que diz respeito ao trabalho com o gênero dramático e, por conseguinte, isso tende a refletir na abordagem do professor, visto que muitos ainda apoiam-se completamente neste recurso didático para o desenvolvimento de suas práticas docentes. Durante a pesquisa foi possível perceber que alguns Livros Didáticos trazem boas contribuições no trabalho com o gênero dramático, mas ainda apontam para abordagens que tornam o contato do aluno com o texto teatral superficial. Esse problema ocorre quando o aluno é apresentado apenas a fragmentos de uma obra, em que a cena vira pretexto para o ensino de gramática.

**Palavras-chave:** Ensino de língua materna. Livro didático. Teatro. Jogos teatrais.



## ABSTRACT

In view of the importance of a teaching activity that focuses on teaching Portuguese in Basic Education, the present study sought to understand how theater, through work with the dramatic textual genre and theatrical plays, has been presented to the students of the Elementary School, understanding that the insertion of the theater in the classroom makes possible a better improvement of the student with the mother tongue contents. In addition, reflect on how the language teacher can use the dramatic genre and, consequently, theatrical games as a resource for teaching Portuguese. It is understood that the broad insertion of textual genres must be present in textbooks, since they promote significant transformations in student learning. To do so, the study turned to the examination of Portuguese didactic materials that are used in public schools in the state of Paraíba. In this sense, through a bibliographical and documentary research of a qualitative nature, a corpus composed of three Didactic Books and their respective Teacher Manuals was selected. The research was supported by the studies of Rangel (2006), Oliveira (2010), Antunes (2003), Ferrarezi Jr (2008), Bentes (2010), Zumthor (2010), Rodrigues 1988), Santos (2012), and in the official documents (BRASIL, 1997, 1998b; 1998b); and allowed to reveal that the examination of the corpus demonstrated that the textbooks still exploit the work with the theatrical genre superficially. It is believed that theater can become a didactic resource in the classroom and in didactic materials, however, the study showed that the didactic books still present gaps, with respect to the work with the dramatic genre and, therefore, this tends to reflect on the approach of the teacher, since many still rely completely on this didactic resource for the development of their teaching practices. During the research it was possible to notice that some Didactic Books bring good contributions in the work with the dramatic genre, but still point to approaches that make the pupil contact with the superficial theatrical text. This problem occurs when the student is presented only to fragments of a work, in which the scene becomes a pretext for grammar teaching.

**Keywords:** Mother tongue teaching. Textbook. Theater. Theatrical games.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01:</b>	Capa do LDP <i>Português Linguagens</i> .....	31
<b>Figura 02:</b>	Indicação de leitura expressiva em LDP <i>Português Linguagens</i> .....	32
<b>Figura 03:</b>	Proposta de leitura de texto teatral em LDP <i>Português Linguagens</i> .....	32
<b>Figura 04:</b>	Proposta de reescrita do texto teatral em LDP <i>Português Linguagens</i> .....	33
<b>Figura 05:</b>	Proposta de produção de texto teatral em LDP <i>Português Linguagens</i> .....	34
<b>Figura 06:</b>	Proposta de mostra teatral em LDP <i>Português Linguagens</i> .....	35
<b>Figura 07:</b>	Capa LDP <i>Projeto Teláris Português</i> .....	36
<b>Figura 08:</b>	Localização de peça em LDP <i>Projeto Teláris Português</i> .....	36
<b>Figura 09:</b>	Resumo introdutório de peça em LDP <i>Projeto Teláris Português</i> .....	37
<b>Figura 10:</b>	Proposta de atividade do LDP <i>Projeto Teláris Português</i> .....	38
<b>Figura 11:</b>	Contexto histórico da peça em LDP <i>Projeto Teláris Português</i> .....	39
<b>Figura 12:</b>	A gramática no texto teatral em LDP <i>Projeto Teláris Português</i> .....	40
<b>Figura 13:</b>	Capa do LDP <i>Universos Língua Portuguesa</i> .....	41
<b>Figura 14:</b>	Abordagem inicial do capítulo em LDP <i>Universos Língua Portuguesa</i> .....	42
<b>Figura 15:</b>	Proposta de atividade do LDP <i>Universos Língua Portuguesa</i> .....	43
<b>Figura 16:</b>	Proposta de maquete de cenário em LDP <i>Universos Língua Portuguesa</i> .....	44
<b>Figura 17:</b>	Dicas para leitura expressiva em LDP <i>Universos Língua Portuguesa</i> .....	45
<b>Figura 18:</b>	Proposta de oficina de texto em LDP <i>Universos Língua Portuguesa</i> .....	46
<b>Figura 19:</b>	Leitura dramática em LDP <i>Universos Língua Portuguesa</i> .....	47

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
------------------------	-----------

### CAPÍTULO I

<b>1 O TEATRO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE LÍNGUA(GENS).....</b>	<b>14</b>
1.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	14
1.2 O TEATRO NA ESCOLA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	17
1.3 O TEATRO COMO RECURSO AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	19
1.3.1 Voz, corpo e mediação docente: o teatro na aula de língua materna.....	19
1.3.2 Os jogos teatrais.....	23

### CAPÍTULO II

<b>2 O TEATRO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA MATERNA: UMA ANÁLISE EXPLORATÓRIA.....</b>	<b>28</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>49</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>51</b>

## INTRODUÇÃO

Diante das abordagens quanto aos conteúdos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) validam a necessidade de eixos organizadores no ensino de língua materna, entendendo que a língua se realiza nas práticas da comunicação social estabelecidas pelos indivíduos. Sendo assim, os processos envolvidos dessa comunicação, como a produção e compreensão dos textos, sejam orais ou escritos, atingem a finalidade de um ensino de Língua Portuguesa eficiente, que propicie possibilidades expressivas do uso da linguagem e o desenvolvimento de habilidades linguísticas como: falar, escutar, ler e escrever.

Dessa maneira, os PCN apontam para a necessidade de incorporação dos gêneros textuais em sala de aula como objeto de ensino, em que a leitura e produção de textos, orais ou escritos, entendidos como práticas discursivas, tornem-se indispensáveis nas aulas de língua materna. Para tanto, durante o trabalho da leitura em sala de aula, os alunos terão um acesso mais significativo a variados gêneros textuais, o que contribuirá para a formação de leitores e produtores de textos e não simples decodificadores.

Entendemos que a inserção ampla dos gêneros textuais precisa estar presente nos livros didáticos, uma vez que promovem transformações significativas na aprendizagem do aluno. Em específico, centramos nossa atenção para os textos dramáticos, entendidos como gêneros teatral e literário. O gênero em questão proporciona não só melhor desempenho na prática da leitura, mas também convida o aluno para compreensão do mundo.

Dessa maneira, questionamo-nos o modo como os Livros Didáticos de Português do Ensino Fundamental abordam o teatro, mediante o texto dramático, diante das atividades e leituras propostas. Além de refletirmos acerca da realidade do professor de língua que utiliza o teatro e, conseqüentemente, os jogos teatrais como recurso ao ensino de português.

Conforme essas questões elencadas, salientamos algumas problemáticas: Como o teatro, diante dos textos e jogos teatrais, torna-se um recurso ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental? Quais os saberes necessários para que o aluno leia, interprete e encene os textos dramáticos? Partimos então para a busca de respostas a essas questões levantadas, a fim de propormos reflexões para o ensino de Língua Portuguesa e a formação do professor.

O texto teatral pode ser abordado em sala de aula mediante círculos de leituras expressivas ou dramatizadas, interpretações, jograis, encenações etc., o que permite aproximar o aluno com temas transversais. Nesse sentido, enfatizamos que o nosso objetivo geral foi

observar o modo como o teatro está sendo trabalhado em sala de aula, atentando para os materiais didáticos que circulam na escola com o propósito de ensino de língua materna.

Portanto, temos como objetivos específicos: examinar o Livro Didático de Língua Portuguesa para entender o papel exercido pelo teatro nas abordagens em sala de aula; considerar estratégias didáticas que abracem o gênero dramático de modo satisfatório, não ignorando suas possibilidades de uso no cenário escolar; refletir sobre o papel da oralidade/vocalidade, mediante as múltiplas linguagens, alinhado aos jogos teatrais; descrever como o teatro, por meio do gênero dramático, é amparado em sala de aula e nos Livros Didáticos do Ensino Fundamental.

A justificativa para a realização deste trabalho ancora-se nas contribuições e possíveis explorações dos gêneros teatrais nos livros didáticos. Diante do exposto, destacamos também a relevância dos jogos teatrais desenvolvidos pelo teatrólogo Augusto Boal e suas contribuições no trabalho com os textos dramáticos, bem como o desenvolvimento na constituição da autonomia dos alunos de escola pública.

Nossa inquietação sugere uma transformação multidisciplinar nos alunos diante do contato eficiente com o texto dramático. Algo que vai além da decodificação, pois atinge e aperfeiçoa a interpretação, tornando o aluno um leitor reflexivo. Os jogos teatrais, apresentados por Boal (1982; 2015), assumem um papel importantíssimo nesse processo, pois proporcionam, antes de tudo, um autoconhecimento e a autonomia discursiva desejada, além de melhor formulação do raciocínio; revelando que todos têm capacidade absoluta de ser protagonistas da própria história. Por meio desses jogos, aprende-se a entender o próprio corpo, utilizando todos os seus sentidos. Diante disso, alinhamos essas estratégias teatrais, amparadas pelos documentos oficiais, para refletir em prol de um ensino de língua materna eficaz; permitindo ao aluno aflorar as emoções, o corpo e domínio pleno dos recursos da linguagem.

A ludicidade do teatro possibilita rompimentos emocionais, retira da zona de conforto e eleva o indivíduo para estágios comportamentais que ele desconhece; direciona o sujeito para um mundo mais cultural e dinâmico. Quando o professor investe em eixos temáticos que possibilitam uma ampliação maior do ensino de língua, tem-se como resultado o bom desempenho e envolvimento dos alunos durante as aulas. Ao incorporarmos o teatro nas aulas de português, e mediarmos com os jogos teatrais, proporcionamos sensações indescritíveis, um perfeito alinhamento entre duas áreas de ensino (Letras e Artes) que podem possibilitar uma atuação melhor do aluno em sala de aula, tanto na assimilação dos conteúdos linguísticos

quanto na *performance* corporal, tornando o aluno autônomo diante do uso da própria linguagem.

Diante do exposto, destacamos que o nosso estudo parte de uma metodologia estruturada por intermédio da pesquisa bibliográfica, documental e de natureza qualitativa, na qual os dados são coletados pela observação e descrição. Para a coleta dos dados e análise do *corpus*, utilizamos os estudos sobre o ensino de língua materna, desenvolvidos por Oliveira (2010), Antunes (2003), Ferrarezi Jr. (2008), Bentes (2010), Rojo (2010), e os documentos oficiais (BRASIL, 1997; 1998a; 1998b), bem como as contribuições de Boal (1982; 2015) e Santos (2012) para respaldar nossos argumentos em relação aos benefícios do teatro e dos jogos teatrais no âmbito escolar; além das considerações de Rangel (2006) sobre os materiais didáticos e Zumthor (2010) e Rodrigues (2011) que propõem a vocalidade corpórea, ou *performance*, como prática de linguagem.

Para uma compreensão melhor do texto desta pesquisa, além desta introdução, elaboramos dois capítulos, considerações finais e referências. No primeiro capítulo, apresentamos a fundamentação teórica, trazendo uma abordagem sobre o ensino de língua materna e o papel do professor, entendido como mediador entre o conhecimento e o aluno. Além de reflexões sobre a importância do teatro no contexto de ensino de língua materna e suas contribuições para o aperfeiçoamento linguístico do alunado.

No segundo capítulo, apresentamos a análise do *corpus* mediante o contato com os objetos da pesquisa: o ensino de Língua Portuguesa e o texto dramático no Livro Didático. Assim, nos equivalemos desta ação para refletirmos como o estudo do gênero dramático permeia as aulas de língua materna. Desse modo, destacamos como esse recurso didático é apresentado aos alunos do Ensino Fundamental, por meio das propostas de leitura, interpretação e encenação de peças dramáticas ou teatrais.

Ademais, enfatizamos que este estudo torna-se relevante pela necessidade de refletirmos sobre novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa diante do trabalho com o gênero dramático e suas multimodalidades.

## CAPÍTULO I

### 1 O TEATRO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE LÍNGUA(GENS)

#### 1.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ato de ensinar e aprender, em todas as áreas do conhecimento, sempre foi motivo de muitos questionamentos, sua relevância transcende gerações e ainda é apresentada como motivo de grandes reflexões em nossa sociedade. O ensinar e aprender português, por exemplo, ainda é debatido por estudiosos da língua em que retratam e defendem a(s) melhor(es) forma(s) de um ensino/aprendizagem eficiente.

Lecionar língua portuguesa vai além de teorias sem nenhuma ligação com a realidade dos alunos, por isso o ato de ensinar requer, antes de tudo, um planejamento das aulas e propostas de intervenções. O professor assume um papel primordial no processo evolutivo de seus alunos, no que diz respeito ao aprendizado. Planejar e executar suas aulas, de modo interativo, trará um diferencial e promoverá rompimento com o ensino metódico e engessado. Entretanto, o ensino de língua portuguesa não tem alcançado em sua totalidade uma ampliação das competências linguísticas dos alunos. O trabalho com leitura, escrita e oralidade ainda tem apresentado inúmeras deficiências. O professor de língua portuguesa assume um papel que, segundo Oliveira (2010), deve facilitar a aprendizagem dos estudantes, entendendo o aprendizado como um fenômeno sociocultural. Logo, o educador é visto como aquele se utiliza de meios necessários para facilitar a assimilação do conteúdo de modo eficiente, dando a si mesmo, não só a oportunidade de partilhar seus conhecimentos, mas também de permitir que o aluno exponha o que pensa tornando a aula mais produtiva.

O professor não é apenas um mero mediador de conteúdo, mas um propagador de conhecimentos. Para tanto, deve ser visto como alguém que, com os alunos (e não para os alunos), pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende, reaprende (ANTUNES, 2003). Essas características trazem resultados satisfatórios para a aula, de modo geral, pois tanto professor quanto aluno tem a oportunidade de construir conhecimento e agregar valores para vida. Assim, reafirmamos com Oliveira (2010, p.29) que:

Conceber o ato de ensinar como ato de facilitar o aprendizado dos estudantes faz com que o professor os veja como seres ativos e responsáveis pela construção de seus conhecimentos, enquanto ele passa a ser visto pelos alunos como o facilitador dessa construção, como mediador do processo de

aprendizagem, e não como aquele que detém os conhecimentos a serem distribuídos.

Podemos inferir que ensinar vai muito além de métodos tradicionais em que apenas o professor é visto como o detentor do conhecimento. Ensinar é facilitar o aprendizado do aluno para que ele possa construir ou agregar, durante as aulas e até mesmo pós-aula, suas próprias reflexões. O professor, neste caso, passa a ser visto pelos alunos por uma ótica diferenciada, ou seja, como um facilitador para a construção do seu conhecimento.

Para tanto, surge a necessidade pedagógica de entendermos a importância de conhecermos novos métodos de ensino. Assim, reportamo-nos ao conceito de método de ensino atribuído por Richards e Rodgers (*apud* OLIVEIRA, 2010, p.30): relativo ao “conjunto de princípios teóricos, princípios organizacionais e ações práticas que norteiam a estruturação de um curso, o planejamento das aulas, a avaliação da aprendizagem e a escolha de materiais didáticos”.

Oliveira (2010) explica que o método é composto de três segmentos: a abordagem, o projeto e o procedimento. O primeiro seguimento (abordagem) aparece como o apoio teórico do método. É mediante ele que o professor se move durante sua prática docente. Esse momento é concentrado em decisões pedagógicas, seleção dos materiais didáticos e avaliação de políticas educacionais, por exemplo. Já o segundo seguimento (projeto), está diretamente ligado ao plano de disciplina e aos princípios teóricos da própria abordagem, uma vez que são ressaltados aspectos essenciais do método: os objetivos da disciplina; o conteúdo programático; os papéis que alunos, professor e materiais didáticos desempenham no processo de ensino-aprendizagem, entre outros. Em contraponto, o terceiro seguimento (procedimento) aborda como o professor usa as atividades, o material disciplinar e como avalia a aprendizagem da sua turma.

Diante do exposto, é importante que o professor atue de forma eficiente, de acordo com sua prática pedagógica, refletindo, assim, em um melhor desempenho na assimilação do conhecimento de sua turma e então obtenha resultados satisfatórios nas aulas de Português.

Seguindo esse pensamento, torna-se relevante que o professor busque uma metodologia que propicie aos alunos assimilação do conteúdo planejado, de forma que dialogue também com as necessidades e deficiências de sua turma. Portanto, é necessário um olhar mais reflexivo por parte do professor, para que as aulas possam cumprir seu papel de levar conhecimento e também tornar os alunos reflexivos sobre o que estão aprendendo, em vez de apenas serem receptadores de informações.



Antunes (2003), sobre a aula de português, traz propostas sobre formas metodológicas que ampliem as competências comunicativas do aluno para falar, ouvir, ler e escrever. Segundo a autora, os alunos ainda são levados a metodologias de ensino sem sequer saber relacionar o conhecimento adquirido com o seu desempenho pessoal e social.

É necessário um rompimento com os métodos tradicionais de ensino que propõem um conjunto de regras e normas nas aulas de português. Segundo Antunes (2003), é importante que o professor adote uma metodologia interativa, que desenvolva atividades que promovam no aluno competências como a prática da comunicação verbal fluente, adequada e relevante.

Diante de todas essas colocações, o papel do professor surge como algo primordial para o bom desempenho das aulas de língua. Ele é visto por Antunes (2003) como aquele que deve explorar sua própria capacidade de pensar, de criar e de inventar. Surge a necessidade de um professor ativo, que segundo a autora, lê tudo e está sempre em busca de novas informações para que torne suas aulas bem mais que algo pronto sobre gramática, mas que saiba criar suas próprias oportunidades de analisar os fatos linguísticos.

Ademais, quando tomamos como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a), que disponibilizam aos professores um reforço para uma boa prática educativa, podemos ver que o ensino de português também aparece como uma forma de promover competências no aluno, ou seja, deve aparecer de modo que desperte no aluno o prazer pela leitura, pelo permeio a mundos diferentes, pois quando essa ação acontece, a aprendizagem torna-se prazerosa.

Elevamos nossas reflexões também sob o argumento de que o educador precisa sentir prazer em seu trabalho, encarar os desafios e planejar suas aulas para que alcance uma execução satisfatória, levando seus alunos a refletirem diante do conteúdo programado e ministrado.

É de suma importância observarmos que a caracterização de uma boa aula não está, necessariamente, no somatório de excelentes notas no final do bimestre escolar, mas na escolha adequada de um objeto de ensino, na preparação e preocupação por parte do educador em planejar bem suas aulas, atendendo as necessidades dos alunos, tornando-se próximo deles. Nessa perspectiva, podemos entender que o professor deve assumir posição de mediador entre o aluno e as práticas de linguagem, leitura, produção textual etc. Desta forma, o aluno estará habituado ao ato da leitura e da escrita.

Ferrarezi Jr. (2008) destaca as problemáticas das aulas de língua materna, no que diz respeito à forma como essas aulas são vistas pelos alunos. Em geral, são associadas à murmurações, como reflexo de uma deficiência que vem desde a formação inicial do

professor. Entendemos que o ensino de língua deve contemplar bem mais que métodos ou regras gramaticais, deve possibilitar ampla discussão sobre as competências linguísticas dos alunos. Esse fator possibilitará uma abordagem da língua de modo que recaia também nos aspectos extralinguísticos de produção languageira.

É de suma importância trazer essa discussão para o meio acadêmico e propor, de modo efetivo abordagens para o ensino de língua em que o educando mude suas antigas impressões sobre as aulas de português, pois mediante isso:

O educando perceberá que as aulas de português não se resumem apenas em memorizações de regras, mas lhes possibilitará compreender os efeitos de sentido nos discursos institucionalizados, bem como contribuirá com o desenvolvimento de suas competências discursivas, de modo que ao fazer uso da língua(gem) negociará os sentidos que dela podem extrair (RODRIGUES; MORAIS, 2016, p. 88).

Diante desse cenário, as aulas de português terão novos significados para o aluno, uma vez que estarão diante de uma aula que proporciona bem mais que um conteúdo engessado, mas a oportunidade de fazer um estudo significativo da própria língua(gem).

## 1.2 O TEATRO NA ESCOLA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998b) sugerem que o ensino do teatro, ou sua abordagem, deve servir de apoio para discussões e reflexões sobre as práticas pedagógicas e o contexto escolar. Referente ao Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, eles apontam para orientações metodológicas em que o contexto teatral esteja presente na sala de aula, de modo que possa ampliar seu conhecimento de mundo. Sendo assim, os PCN (BRASIL, 1998b, p. 90) esperam que o aluno, ao longo de sua trajetória no Ensino Fundamental, seja capaz de:

- compreender a organização dos papéis sociais em relação aos gêneros (masculino e feminino) e contextos específicos como etnias, diferenças culturais, de costumes e crenças, para a construção da linguagem teatral;
- improvisar com os elementos da linguagem teatral. Pesquisar e otimizar recursos materiais disponíveis na própria escola e na comunidade para a atividade teatral;
- empregar vocabulário apropriado para a apreciação e caracterização dos próprios trabalhos, dos trabalhos de colegas e de profissionais do teatro;
- conhecer a documentação existente nos acervos e arquivos públicos sobre o teatro, sua história e seus profissionais.

Diante dessas indicações, os PCN aparecem no ensino de teatro em sala de aula como um importante elo para que o aluno tenha acesso às condições básicas de um ensino com abordagens teatrais qualificadas e que os instiguem a usufruir todas as possibilidades artísticas, contribuindo, assim, não só para um aluno desenvolvido, como também para um cidadão consciente; uma vez que, a partir da inserção do teatro, o aluno pode desenvolver, por exemplo, habilidades como uma compreensão ampliada sobre os papéis sociais em relação aos gêneros masculino e feminino e contextos específicos como etnias, diferenças culturais que proporcionarão uma atividade prazerosa com o contexto teatral.

Segundo os PCN (BRASIL, 1998b), o teatro oferece aos jovens a possibilidade de partilhar descobertas, ideias, sentimentos e atitudes, resultando em uma relação mais harmoniosa com o coletivo e o desenvolvimento da socialização. Desse modo, além dos benefícios pedagógicos, o teatro amplia a consciência do aluno para a capacidade de diálogo, respeito, negociação e convivência com a pluralidade social.

Quando nos reportamos para o teatro na escola, especialmente no ensino fundamental, podemos perceber que seus benefícios ampliam diferentes áreas humanas, sejam psicológicas, emocionais e/ou corporais. Para tanto, quando inserimos os jogos teatrais (entendidos aqui como técnicas teatrais) no contexto escolar, o aluno conseguirá aprender a distinguir concepções de direção, estilos de interpretação, cenografia, figurino, entre outros, terá uma familiarização com a linguagem de palco (BRASIL, 1998b).

Ainda segundo os PCN (BRASIL, 1998b), a partir da inserção do teatro na escola é possível que o aluno seja capaz de ter uma melhor compreensão acerca de áreas artísticas, históricas, sociais e antropológicas, contribuindo para a formação de um adulto com capacidade crítica desenvolvida. Além disso, consegue estabelecer relação de respeito, compromisso e reciprocidade na escola. Sendo assim, podemos afirmar que:

A experiência do teatro na escola amplia a capacidade de dialogar, a negociação, a tolerância, a convivência com a ambiguidade. No processo de construção dessa linguagem, o jovem estabelece com os seus pares uma relação de trabalho combinando sua imaginação criadora com a prática e a consciência na observação de regras (BRASIL, 1998b, p. 88).

O teatro assume um papel representativo na realidade dos alunos, uma vez que intervém diretamente em sua capacidade nos processos cognitivos de aprendizagem e consciência coletiva. O professor, então, é responsável por desenvolver um papel mediador para o conhecimento artístico, o qual será refletido na turma. Ao inserir a prática do teatro no contexto escolar é importante que haja observação, pesquisa e entendimento de que os textos

dramáticos não surgiram do acaso, mas estão inseridos em diversas épocas e culturas que podem ser objeto de estudo e transformação no contexto do aluno (BRASIL, 1998b).

A capacidade de ter uma melhor adequação verbal também se configura entre essas habilidades, pois quando o aluno está inserido no contexto teatral, consegue empregar um vocabulário específico na produção e apreciação dos trabalhos pessoais e coletivos de sala. Resultando em um jovem que tem conhecimento e autonomia para discursar e expressar suas ideias, tornando-se mais crítico e participativo como cidadão.

Nesse sentido, quando concentramos nosso estudo em questões à comunicação e produção coletiva, também destacamos, de acordo com os conteúdos do teatro, a relevância do exercício constante da observação do universo que nos cerca. Mediante essa capacidade, tornamo-nos mais sensíveis, visto que passamos a refletir sobre outras comunidades, espaços, ambientes, sonoridade e singularidades de outras culturas (BRASIL, 1998b).

Entre os critérios de avaliação em teatro, segundo os PCN (BRASIL, 1998b), é esperado que o aluno consiga realizar algumas atividades concernentes ao processo de improvisação e exploração do corpo e da voz, pois ao estruturar essas atividades na própria sala de aula, o aluno conseguirá relacionar o que aprendeu ao seu próprio contexto. Ainda nesta perspectiva, a aproximação com o teatro no contexto escolar possibilita ao aluno valores importantes que o fará mais humano, uma vez que será capaz de expor sua opinião de modo ético, com clareza e sem discriminação estética, étnica ou de gênero.

### 1.3 O TEATRO COMO RECURSO AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

#### 1.3.1 Voz, corpo e mediação docente: o teatro na aula de língua materna

Diante dos desafios estabelecidos no ensino de língua portuguesa durante o Ensino Fundamental, percebe-se que o trabalho eficiente com os gêneros textuais, sobretudo, os orais, é um dos maiores desafios enfrentados pelo professor.

Segundo Bentes (2010), discussões sobre o papel das práticas e dos gêneros orais são temas que vêm sendo debatidos por pesquisadores da área há muitos anos. Para tanto, cabe a reflexão sobre a importância da oralidade e seus gêneros no âmbito escolar. Nesse sentido, Bentes (2010, p.131), ao discorrer sobre os modos de fala como recurso significativo para o processo da competência comunicativa, aborda um aspecto muito importante sobre as produções discursivas orais que estão presentes quando falamos. Segundo a autora, ao falar, não produzimos apenas som, mas possibilitamos ao outro um conjunto de informações sobre

nós mesmos, ou seja, no ato da fala, revelamos nossa identidade social e competência comunicativa.

Desse modo, o ato de falar revela características sobre quem fala, podendo ser identificado o lugar social do sujeito e aspectos como ritmo, velocidade e entonação de quem vocaliza, gênero etc. Portanto, ao falar, uma pessoa atua verbalmente para o exercício de atualização da palavra. Em uma abordagem mais ampla, acreditamos que por meio da voz damos vida a um conjunto de linguagens. O corpo e a voz assumem presença e revelam muito sobre quem diz. Zumthor (2010, p.9) afirma que a voz é uma coisa que descreve “qualidades materiais, o tom, o timbre, o alcance, a altura, o registro... e a cada uma delas o costume liga um valor simbólico”. A voz aparece, segundo o autor, como norteadora, de modo que cada cultura faz a codificação da vocalidade e o registro do costume a ela relacionado.

Em outro momento, Zumthor (2010, p.9) caracteriza voz como um elemento importantíssimo que habita no silêncio do corpo e vivificasse como palavra e como som, ao dizer que “a voz é querer dizer e vontade de existência, lugar de uma ausência que, nela, se transforma em presença”.

Nesse entorno, é necessário que o professor olhe para o trabalho sobre a prática da vocalidade dos alunos envolvidos no ato do discurso reflexivo. Desse modo, será possibilitada a oportunidade do aluno perceber que a linguagem oral é passível á diversas interpretações e, inclusive, determinar o lugar social do sujeito que fala. Assim, a pessoa que fala pode facilmente ser representada pelo corpo que diz, que expressa gestualidades, expressão facial e direcionamento do olhar (ZUMTHOR, 2010).

Da relação entre linguagem, corpo e voz, recai, nos estudos de Zumthor (2010, p.166), o conceito de *performance*: “instância de simbolização; de integração de nossa relatividade corporal na harmonia cósmica significada pela voz; de integração da multiplicidade das trocas semânticas na unidade de uma presença”. Dessa maneira, para o autor, a *performance* mantém a ação estabelecida na relação enunciação-recepção, põe em cena atores e meios (voz, gestos, mediação). Fato que é ressaltado por Rodrigues (2011) ao afirmar que a voz está intimamente ligada ao gesto, bem como à atitude física que lança o corpo no espaço performático, visto que o corpo aparece nesse sentido como tempo e lugar, e a voz como proclamadora da emanção do ser.

Ainda nesse aspecto, Rodrigues (2011) também discorre sobre a capacidade que os sujeitos, enquanto usuários/interlocutores, desempenham ao utilizar a linguagem. Ele explica que os referidos sujeitos podem ser, ao mesmo tempo, criaturas e criadores da linguagem neste processo de interação. A *performance* no ato de interlocução dos sujeitos ainda é

relacionada à capacidade de atuar, momento em que a relação é consumada, ganha vida. Sendo relacionada a algo que é próprio da fala, da voz, e que está intrínseco aos atos humanos.

Assim, podemos considerar que a vocalidade deve ser apreendida no sentido de que o falante/aluno entenda que quem fala não apenas evoca um amontoado de palavras ou sons, mas apresenta, no ato de sua *performance*, modos que pressupõem aspectos de produção vocal, bem como sua “capacidade criativa de moldar-se à linguagem e moldá-la, a partir de suas necessidades, de seus interesses” (RODRIGUES, 2011, p.113).

Diante desse argumento, é importante que a escola e o professor atentem para o exercício da vocalidade como intervenção imprescindível para o desenvolvimento da competência linguística do aluno. Essa abordagem precisa ser vista, não só como um momento em que o aluno aprenderá a observar a palavra, mas como um ato que vai favorecer as possibilidades de exercício pleno de diferentes vocalizações dentro e fora da sala de aula.

Quando nos reportamos para os PCN (BRASIL, 1998a, p.45), vemos que são estabelecidos alguns objetivos no processo de escuta de textos orais, sendo necessário que durante as aulas de língua materna o aluno aprimore os conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais que estão presentes nos textos. Estabelece como algumas necessidades, por exemplo, que no processo de leitura de textos escritos, o aluno seja capaz de estabelecer uma leitura autônoma dos textos, tanto selecionados por ele, quanto pelo professor, compreendendo que cada texto possui particularidades na sua estrutura, portanto, se adeque as necessidades e características do gênero em questão.

Em outro momento, os PCN (BRASIL, 1998a, p. 51), ao apreender sobre a capacidade do aluno de produzir textos orais, sugerem que ele seja capaz de elaborar textos em que a fala pública seja planejada em virtude da linguagem escrita, atentando as exigências de sua usabilidade, bem como organize o texto de acordo com a variedade linguística mais adequada. Desse modo, o aluno surge como aquele que domina as competências básicas da língua e torna-se sujeito atuante não só nas aulas, mas em sociedade, uma vez que usa a linguagem em seus variados contextos.

Frente aos infindáveis gêneros que existem, os PCN (BRASIL, 1998a, p.53) atestam alguns como prioritários na formação e “cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar”.

O gênero dramático apresenta possibilidades de abordagens que permitem ao professor e aluno ressignificar o ensino-aprendizagem de língua materna. Desse modo, é necessário que o professor estabeleça seus objetivos e recursos metodológicos para que, assim, tenha uma visão ampliada sobre as possibilidades de letramento que entendem o texto como prática social que permite diferentes abordagens e uma relação satisfatória com outras formas de linguagem, quando é planejado para atuar no letramento escolar como material didático.

O texto teatral, de acordo com suas variadas possibilidades de uso, permite que o aluno tenha um contato significativo com as competências linguísticas. Podemos afirmar que quando o texto é amplamente explorado, o aluno tem a oportunidade de ler, analisar, refletir, discutir e reorganizar suas ideias. O texto, nesse sentido, passa a ser não mais um amontoado de palavras, mas um recurso didático ressignificado, visto que agora o aluno estará diante de novas possibilidades didáticas.

Vemos, com isso, que o texto teatral, presente no gênero dramático, surge como um texto que requer mais do aluno e do professor, visto que é produzido para ser encenado e contém características narrativas que difere de outros textos, como: personagens, tempo, espaço, narrador, rubricas, entre outros aspectos. Logo, a linguagem artística, presente nestes textos, visa o outro, a plateia.

De igual modo, Sant'Anna (1996) afirma que o texto teatral assume materialização no palco; que é, segundo a autora, um texto “grávido” de representação. Assim, pressupõe um processo de decodificação diferente, uma vez que apresenta linguagem artística e *performance* elaborada.

Sendo assim, o gênero dramático assume respaldo e valor significativo nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que é amparado e considerado um gênero didático-pedagógico, no que concerne tanto a prática de escuta e leitura de textos quanto à produção oral e escrita. Nesse aspecto, é relevante estabelecer critérios e metas de abordagem para que o ensino se efetive. É fundamental que o professor seja visto como aquele que irá mediar, da melhor forma, ações que deem margem ao aluno para que ele pense de modo crítico, reflexivo.

Cabe ressaltar ainda que o professor de português tornar-se mediador do conhecimento que a turma irá adquirir. Portanto, é em sala de aula que o aluno entende seu contexto histórico, cultural e seu papel como cidadão, que compreende além da possibilidade de aprender os conteúdos pedagógicos e agrega à sua formação reflexões éticas e civis sobre o próximo e sua participação no exercício de cidadania, vinculado ao ensino de língua materna.

No que diz respeito às várias reflexões em torno da relação educativa entre aluno e professor, é necessário ressaltar a compreensão para um olhar mais reflexivo e consciente, em

que o professor, munido de estratégias didáticas, possa perceber as necessidades de seus alunos e assim, ajustar sua prática de ensino, de maneira que dialogue com a realidade do aluno e, dessa forma, o auxilie em seu avanço intelectual. Para tanto:

[...] pode-se dizer que a boa situação de aprendizagem é aquela que apresenta conteúdos novos ou possibilidades de aprofundamento de conteúdos já tematizados, estando ancorada em conteúdos já constituídos. Organizá-la requer que o professor tenha clareza das finalidades colocadas para o ensino e dos conhecimentos que precisam ser construídos para alcançá-las (BRASIL, 1998a, p. 48).

Em conformidade com essa afirmação, é fundamental que o professor estabeleça seus objetivos pedagógicos pensando em formas de aprendizagens flexíveis e que se ajustem à realidade do aluno, bem como às necessidades. Em vista disso, espera-se que, a partir de um ambiente como a sala de aula o aluno apresente um contato amigável com o texto/os gêneros orais e escritos, com a língua. Sendo assim, o aluno se sentirá confortável para ascender diante a sua competência discursiva, tendo domínio elevado e com boas perspectivas para desenvolver a linguagem e o seu uso nas práticas comunicativas, dentro e fora da escola, sabendo utilizar conscientemente os gêneros de acordo com sua necessidade de uso e produção de variados textos.

### **1.3.2 Os jogos teatrais**

Para que o ensino de língua portuguesa não se volte apenas para os aspectos normativos da língua, é importante ressaltar uma ampliação desse estudo para abordagens extralinguísticas, entendendo que o aluno conseguirá ter uma assimilação mais ampla do conhecimento repassado e, por conseguinte, uma maior eficácia no que diz respeito à competência discursiva.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998a), a eficácia do ensino-aprendizagem da língua portuguesa é resultante de três variáveis: o aluno (o sujeito da ação de aprender), o objeto de conhecimento (conhecimentos discursivos-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem) e a mediação do professor (mediador entre sujeito e objeto do conhecimento). Portanto, é importante que o professor atue durante as aulas de modo que possa proporcionar ao seu aluno uma aprendizagem eficaz, resultando em um pleno conhecimento linguístico e discursivo durante as práticas sociais que serão mediadas pelo uso da linguagem.



Dessa relação, espera-se que aconteçam ajustes e reflexões no intuito de estabelecer o melhor para o aluno. Para tanto, faz-se relevante ressignificar o estudo sobre a linguagem e entender que as práticas de ensino precisam apresentar a língua e seu estudo a fim que possa explorar as possibilidades de uso, além de apresentar os textos como uma atividade prazerosa diante das múltiplas formas que pode assumir na sociedade.

Os textos, presentes nos mais variados gêneros, assumem grande importância e usabilidade nos diferentes suportes sociais, desse modo, não podemos dissociá-los da educação humanizada. Entendemos que “são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada” (BRASIL, 1997, p.26).

Se for apresentado de modo adequado, o texto configura-se como um importante instrumento de ensino, capaz de proporcionar aos alunos um conhecimento transcendente. Nessa perspectiva, faz-se necessário também ressaltar o compromisso que a escola e o professor precisam assumir diante dessa viabilização do aluno aos textos, para que essa relação seja construtiva e não traumática.

É relevante que se pense em outras perspectivas que ampliem o ensino de língua materna, em vista disso, é possível que o professor, como mediador, busque novas estratégias de ensino, de forma que alcance seus alunos de acordo com suas necessidades. É importante que o professor reflita sobre aspectos prioritários em função das necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos (BRASIL, 1998a).

O encontro com o teatro, mais especificadamente com os jogos teatrais em âmbito escolar, permite que o aluno, dentre as possibilidades lúdicas na hora de aprender a ler e compreender textos, estimule eficazmente os sentidos, a autoconfiança necessária para agir em sociedade por meio da linguagem.

O contato com os jogos teatrais possibilita que o aluno mude sua realidade, pois é o momento de reflexão crítica que é transformador. Diante dos jogos teatrais, o aluno passa a ter experiências lúdicas, desenvolve sua criatividade e tem um reconhecimento detalhado do texto dramático escolhido por ele ou pelo professor.

Os jogos teatrais, uma vez canalizados para as práticas pedagógicas do ensino de língua materna, podem abordar aspectos como produção escrita ou improvisada de histórias, com a inserção de personagens, cenários, figurinos etc., bem como o contato do aluno com obras clássicas, entre tantas possibilidades didáticas.

Ao debruçarmo-nos sobre o livro *Jogos para atores e não atores*, de Augusto Boal, percebemos que o autor apresenta jogos teatrais que vão desde o trabalho com os sentidos

humanos até a relação do ator com o outro, no palco, em sociedade. Desse modo, ao explicar a concepção de jogos, Boal (2015, p.97) afirma que eles tratam dessa relação expressiva dos corpos como emissores e receptores de mensagens. Para o autor, podem ser definidos com um diálogo, pois exigem um interlocutor para que aconteçam. Assim, alguns jogos instituídos por Boal (2015) exemplificam a canalização que pode ser realizada com o ensino de língua materna.

Alguns jogos, a exemplo do **Lendo jornais**, instrui cada ator a ler uma página de um jornal em voz alta e quando o diretor (professor) disser “Já”, todos terão que colocar os jornais no chão e pisá-lo. Em seguida, o diretor dirá quem deve mudar de jornal: “Os que estiverem com uma camisa branca, ou tenham cabelos pretos, ou estiverem usando óculos etc.”, e assim, todos seguirão instantaneamente a instrução, trocando de jornais – o diretor retira então um dos jornais a cada vez, e um dos atores vai ficando de fora. Nessa perspectiva, quando direcionamos esse jogo para o contexto da aula de língua materna, percebemos que ele favorece o aluno para o trabalho com a leitura, uma vez que terá tanto o contato com o texto quanto com a leitura expressiva/perfomática, entendida aqui como aquela que trabalha aspectos como voz, entonação, fluência, ritmo, entre outros, o que conduz para o domínio da modalidade oral.

No jogo intitulado **Conta a própria história**, um ator conta uma história que lhe aconteceu e ao mesmo tempo, os outros companheiros (dupla ou grupo) ilustram o que ele vai narrando como um teatro mudo. O ator que narra a história não pode interferir na apresentação dos colegas durante o jogo. Ao final, será discutido o que cada um sentiu durante a narrativa. Nesse sentido, o professor de língua materna pode utilizar esse jogo para trabalhar em suas aulas aspectos da vocalidade do aluno, como adequação verbal, articulação das palavras, gírias, elementos da narrativa oral, coerência, entre outros aspectos que desejar.

Ainda nesse sentido, o jogo **Diga isso por mímica** exige que os atores formem duas equipes, em que a primeira propõe a um dos atores do segundo grupo, em segredo, o título de um filme, o nome de uma pessoa famosa ou de uma obra literária. O segundo grupo tem que fazer, para os seus companheiros, a mímica das frases ou nomes, e eles têm que descobrir do que se trata. Este jogo possibilita abordar em sala de aula questões voltadas para a distinção da linguagem verbal e não verbal, uma vez que o aluno vê na prática outra forma de expressar a linguagem de modo interativo e dinâmico.

Ademais, o jogo **Mudando a história da peça** consiste em improvisar cenas que poderiam ter acontecido, mas não aconteceram da peça que se está ensaiando. Boal (2015) utiliza como exemplos as bodas de Hamlet e Ofélia, Otelo e Desdêmona. Dialogando com a

aula de língua materna, esse jogo pode ser articulado pelo professor mediante a obra que o aluno está lendo ou irá apresentar em sala, uma vez que os mesmos são convidados a improvisarem cenas contidas na própria obra estudada. Portanto, “ao buscar soluções criativas e imaginativas na construção de cenas, os alunos afinam a percepção sobre eles mesmos e sobre situações do cotidiano” (BRASIL, 1998b, p. 88).

Assim sendo, compreendemos que a metodologia atribuída aos jogos pode ser direcionada tanto para o sucesso de uma apresentação dramática quanto para o estudo de conteúdos voltados para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Diante desse contexto, podemos afirmar que o trabalho com os jogos teatrais, neste aspecto, possibilita uma transformação múltipla nos alunos, pois além de conseguirem vencer receios particulares, podem se posicionar de forma mais confiante diante do processo de aprendizagem com os diversos tipos e usos de textos. Ainda nesse aspecto, Japiassu (2003, p. 23) afirma que “a finalidade do jogo teatral na educação escolar é o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos jogadores por meio da comunicação e o uso interativo da linguagem”.

Nessa perspectiva, vale salientar que é necessário que o professor utilize recursos que tornem esse momento ainda mais atrativo. É importante estabelecer, antes de tudo, que não são apenas os jogos teatrais que irão possibilitar o sucesso da aula ou da aprendizagem dos alunos, mas o trabalho investigativo, sensível e criativo do professor em perceber quais as estratégias que deve adotar para aplicar o conteúdo de maneira didática. Portanto, acreditamos que o professor pode conciliar o conteúdo didático aos jogos e proporcionar ao aluno uma aprendizagem prazerosa. Esse fator faz com que a linguagem artística seja vista em sala de aula como uma significativa estratégia de ensino, uma vez que pode contribuir para que a aula de língua materna seja vista pelo aluno como algo atrativo.

Belinky (1990), ao tratar das funções do teatro para crianças e adolescentes, por exemplo, ressalta que educar é a função mais importante nesse aspecto. Isso porque o teatro fornece instrumentos intelectuais, morais e éticos necessários a esse público, garantindo benefícios com a integração individual, familiar e social, de modo consciente e responsável. Para a autora, em um palco teatral, que pode ser um espaço físico em qualquer lugar, são criadas situações e conflitos que precisam ser resolvidos e, quando essas soluções são encontradas, desencadeia uma ampla extensão dos processos mentais de quem está envolvido com o teatro.

Desse modo, entendemos que o teatro pode ser considerado como um agente educacional, um meio para que o cidadão em formação possa refletir, avaliar e tomar seus

próprios posicionamentos. Portanto, destacamos que o gênero teatral em sua amplitude aparece como um elemento importante nas aulas de língua portuguesa, podendo ser direcionado de acordo com os interesses do professor. A utilização dos recursos teatrais possibilita maior interatividade na relação professor, conteúdo e aluno, desencadeando uma compreensão satisfatória ao assunto que se quer abordar. Sendo assim:

A prática pedagógica do professor voltada com mais ênfase para ludicidade é uma maneira de mudar um pouco a sua didática em sala rotineiramente e ao usar o teatro como mediação pedagógica diversificam-se as ações em sala de aula e isso ajuda no despertar do interesse do aluno para o conhecimento (SANTOS, 2012, p. 4).

O planejamento de uma prática metodológica que atente para o aluno ou para o modo como ele vai recepcionar o conteúdo exposto pelo professor se faz completamente importante para o sucesso da aula. A ludicidade, então, aparece nesses momentos como uma solução no que diz respeito à interação, dinamicidade e assimilação do conteúdo por parte do aluno.

Ainda nesse sentido, podemos entender que a utilização de recursos estratégicos como os jogos teatrais, por exemplo, aparece como um auxílio no ensino ou prática da leitura de modo positivo. A leitura de textos ou a compreensão deles, diante de novas estratégias, surgem de modo natural e sem pressões. O aluno terá a chance e segurança de ler e interpretar textos como algo prazeroso.

## CAPÍTULO II

### **2 O TEATRO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA MATERNA: UMA ANÁLISE EXPLORATÓRIA**

A necessidade de encontrar estratégias didáticas voltadas para o ensino de língua portuguesa que tenham abordagens múltiplas e resultados satisfatórios aparece como proposta tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto em alguns Livros Didáticos que tentam renovar os métodos de ensino com a incrementação de sugestões de leituras que dialoguem com a realidade do aluno em atividades multimodais. Com o passar do tempo, o LD tornou-se importante recurso em escolas brasileiras para auxiliar o professor em sua prática docente.

Durante muito tempo, o LD acabou sendo o único recurso utilizado pelos professores, assumindo o protagonismo nas aulas, uma vez que era seguido piamente pelo professor. As discussões em torno da utilidade e boa seleção dos conteúdos desses LD sempre foram motivo de inúmeras discussões, e diante deste contexto, na busca por um material didático que atendesse às necessidades do aluno e contemplasse de modo satisfatório diversos conteúdos, surgiu com intervenção da União, em 1997, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que avalia a qualidade dos livros que serão adotados nas escolas, possibilitando que as equipes pedagógicas das escolas escolham os livros mais adequados para os alunos.

Rangel (2006), ao refletir sobre as questões voltadas para o ensino e aprendizagem eficientes, por meio da seleção dos materiais didáticos, destaca que ambos os processos estão intrinsecamente conectados ao mesmo objetivo, que é o de construção conjunta de conhecimento e ligados a cinco fatores diferentes, sendo eles: os sujeitos, entendidos como os protagonistas (professor/aluno) desse cenário pedagógico e que visam os mesmos interesses no processo; objetivos, que fazem referência às intenções que os sujeitos envolvidos pretendem atingir; os objetos, que versam sobre conteúdos e conhecimentos que se pretendem dominar; as situações, que envolvem a estruturação do tempo e espaço no âmbito escolar; e os materiais didáticos, que abordam recursos materiais utilizados pelos sujeitos durante o processo de construção de conhecimento.

Ainda segundo Rangel (2006), nenhum material didático, por si só, pode garantir a eficácia do ensino-aprendizagem, pois por mais estruturado que seja esse material eles devem aparecer como um recurso mediador durante todo processo. É certo que tais afirmações não descartam a possibilidade de que existem materiais satisfatórios e outros menos elaborados, além de suas contribuições para o ensino-aprendizagem; uma vez que esses materiais, para

Rangel (2006, p.12), são parte inerente dos métodos, técnicas e outros recursos didáticos.

Nesse sentido, centramos nossa pesquisa no Livro Didático de Português (LDP), o qual precisa ser visto, no contexto de ensino, como facilitador da aprendizagem do aluno, do ponto de vista prático e teórico, e como gerenciador de um contato palpável com o conteúdo direcionado pelo professor. Rangel (2006, p. 33) defende que o LDP deve apresentar algumas funções no processo de ensino-aprendizagem que são importantes tanto para o professor quanto para o aluno. Sendo assim, segundo os estudos de Gérard e Roegiers (*apud* RANGEL, 2006, p. 33), um bom LDP deve ser capaz de:

*Desenvolver capacidades e habilidades* – Esta função, responsável pelos conteúdos procedimentais trabalhados pelo LDP é essencial para a formação de cidadãos críticos e para o desenvolvimento progressivo da autonomia nos estudos, razão pela qual um bom LDP não pode deixar de contemplá-la satisfatoriamente.

*Transmitir conhecimentos* – Esta é a mais conhecida das funções de um livro didático, e está diretamente relacionada às informações e aos conteúdos conceituais da área; no nosso caso, aos conhecimentos sobre a língua.

*Consolidar os conhecimentos práticos e teóricos adquiridos* – Este fator é muito relevante para que o aluno incorpore tanto as competências e habilidades quanto os conceitos e informações aos diferentes contextos de uso da língua.

*Avaliar os conhecimentos práticos e teóricos adquiridos* – Explorando adequadamente esta função, o LDP pode contribuir tanto para a localização das eventuais dificuldades de aprendizagem, quanto para a sua superação.

Em contrapartida, ainda segundo Gérard e Roegiers (*apud* RANGEL, 2006, p. 33), do ponto de vista do professor, o LDP, precisa desenvolver outras quatro funções. São elas:

*Informação científica e geral* – Os bons LDP, no entanto, principalmente quando são elaborados por equipes com especializações complementares, resultam de sínteses teóricas e transposições didáticas satisfatórias, geralmente explicitadas, justificadas e fundamentadas no Livro do Professor.

*Formação e atualização pedagógicas* – o bom LDP deve contribuir para a formação pedagógica do professor, e para a sua progressiva apropriação da perspectiva metodológica da virada pragmática. Podem, portanto, funcionar como guias teóricos e práticos seguros, encorajando as equipes docentes a explorar caminhos ainda não trilhados.

*Ajuda na gestão das aulas* – Ser um roteiro ou um plano detalhado para aulas e cursos é uma das funções mais conhecidas do LDP.

*Ajuda na avaliação dos conhecimentos práticos e teóricos adquiridos – Ainda sem querer substituir o professor, o LD deve contribuir para a avaliação da aprendizagem que propõe, uma vez que toda situação de ensino e de aprendizagem busca validar e mesmo legitimar, do ponto de vista do reconhecimento social, as competências, habilidades e conteúdos desenvolvidos (RANGEL, 2006, p. 33).*

Desta forma, todo corpo docente estará diante de um material didático que atenda satisfatoriamente a necessidade do professor e do aluno neste processo de ensino-aprendizagem. Os autores dos LDP, por sua vez, devem elaborar um material didático com um olhar voltado para as necessidades do corpo docente e, inclusive, aperfeiçoar esse material incluindo conteúdos que se voltem para abordagens que contemplem também as competências, habilidades e capacidade crítica do aluno.

Nossa análise explora justamente essas questões, trazendo reflexões a partir de como o teatro/gênero teatral está sendo abordado nas aulas de língua portuguesa, dada sua importância e os inúmeros conteúdos (extra)linguísticos que podemos abordar a partir de leituras, produção de textos, prática da oralidade, capacidade argumentativa e reflexiva, entre outros. Desse modo, investigamos três LDP, destinados ao Ensino Fundamental, e pudemos constatar que apenas os livros dedicados ao oitavo ano exploram o gênero teatral detalhadamente, enquanto os outros apenas propõem algumas atividades que envolvem aspectos teatrais que serão relatadas a seguir.

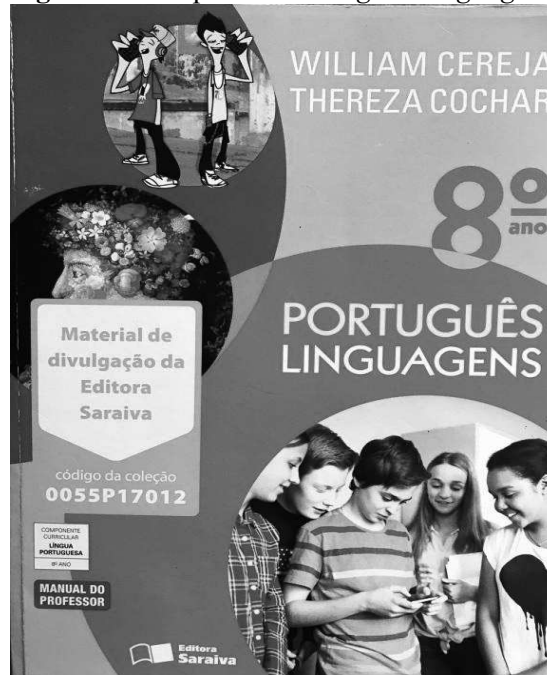
Percebemos, inicialmente, que a coleção “Português Linguagens”, de Cereja e Magalhães (2015), apresenta ao aluno um contato com o teatro mediante tópicos que apenas o instrui sobre como realizar leitura expressiva, uma perspectiva de leitura que visa à clareza na articulação das palavras. Geralmente, tal proposta aparece depois da apresentação de contos ou crônicas.

Em contraponto, na coleção “Projeto Teláris Português”, Borgatto et al. (2012/2015), abordam variadas propostas que envolvem o teatro em seus livros didáticos do Ensino Fundamental, por meio da seção “Prática da oralidade”, na qual propõe o trabalho com jograis, dramatizações, leituras expressivas, entre outros. Porém, essas atividades, mesmo sendo extremamente lúdicas, aparecem isoladas nos capítulos distribuídos durante toda coleção e sem indicativos que corroborem para um trabalho significativo com o texto dramático, visto que o aluno, ao ter contato com as propostas, tem que seguir apenas algumas instruções para apresentar o resultado à turma, o que a nosso ver precisaria de um investimento gradativo mediado pelo professor e os jogos teatrais, até o momento da apresentação da proposta.

Ainda nesse sentido, a coleção “Língua Portuguesa”, de Pereira et al. (2015), não sugere boas propostas que envolvam o gênero teatral em sua coleção indicada para o Ensino Fundamental. Diante destas impressões, nossa análise recai de modo mais incisivo para os livros voltados para o oitavo ano do Ensino Fundamental.

Ao analisarmos o LDP “Português Linguagens” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015) – (Figura 01), pudemos perceber que os autores dedicaram o primeiro capítulo à abordagem do texto teatral (leitura expressiva, análise do contexto e discurso) e uma proposta de escrita continuada a partir de um texto teatral, além de destacar explicações e atividades voltadas para a gramática (sujeito indeterminado). Já no segundo capítulo, os autores seguem a mesma estruturação, diferenciando-se apenas porque, neste capítulo, os alunos são convidados a realizar algumas produções do texto teatral e são apresentados à leitura dramática.

**Figura 01** – Capa LDP *Português Linguagens*



**Fonte:** Cereja e Magalhães (2015).

É possível perceber que, no primeiro capítulo do LD, os autores trouxeram um contato mais superficial com o teatro, apoiado no trabalho com o texto teatral. Notamos que antes mesmo dos alunos terem acesso ao tópico “Produção de texto”, precisam ler o texto “O menino”, escrito por Chico Anysio, e responder uma atividade voltada para interpretação e questões gramaticais, o que torna a leitura do texto pouca explorada, uma vez que o aluno tende a se voltar mais para análise do que reflexão do texto. Cereja e Magalhães (2015)



trabalham com a ideia de que os alunos precisam realizar leituras expressivas (Figura 02), mas não dão indicativos satisfatórios de como realizá-las, algo que poderia ser muito bem trabalhado com jogos teatrais específicos, voltados para o trabalho com a leitura, indicados pelo próprio PCN (BRASIL, 1998b) e configurado como um recurso significativo na formação do aluno.

**Figura 02** – Indicação de leitura expressiva em LDP *Português Linguagens*

Adir Mera/Agência O Globo

**LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO**


Com a orientação do professor, junte-se a um colega e escolham para fazer uma leitura expressiva um destes trechos do texto:

- os 4 primeiros parágrafos;
- os 4 últimos parágrafos.

Leiam várias vezes, procurando dar às frases, de acordo com a passagem, um tom mais emotivo, ou mais irônico, ou mais humorístico, assim como a entonação mais adequada. Procurem valorizar as pausas, dando tempo ao ouvinte para assimilar a mensagem.

Leiam um para o outro e, quando a leitura estiver bem expressiva, apresentem-na para a classe.

Professor: Sugerimos convidar alguns alunos para ler o texto. A leitura poderá ser feita sequencialmente, ou seja, um aluno lê os parágrafos iniciais, e outro, os parágrafos finais. Comente e reforce os resultados positivos da leitura.



Chico Anysio interpretando a personagem Salomé no programa televisivo *Chico City*.

**15**

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p.15).

Não obstante, o tópico supracitado, que indica o contato do aluno com o texto teatral escrito, é apresentado de modo súbito (Figura 03), ou seja, os autores apresentam em três linhas o contexto e os personagens da peça “Um fantasma camarada”, de Helen Louise Miller, adaptado por Margarita Schulman, e já conduzem o aluno para a leitura da cena. Em seguida, como forma de discutir a temática da peça, indicam que os alunos façam uma atividade em que, a nosso ver, torna-se complicada para o aluno responder, uma vez que questiona-os sobre características do texto teatral sem que tenham abordado esses aspectos anteriormente, algo que aparece superficialmente, só depois da atividade.

**Figura 03** – Proposta de leitura de texto teatral em LDP *Português Linguagens*

**Produção de texto**

**O TEXTO TEATRAL ESCRITO (I)**

Você já foi ao teatro alguma vez? Neste capítulo, você vai estudar o texto teatral.

Leia, a seguir, um fragmento da peça teatral *Um fantasma camarada*, de Helen Louise Miller, adaptação de Margarita Schulman.

A peça conta a história do casal Jorge e Emilia. Eles têm um filho adolescente, Roberto, e moram em uma casa alugada, cujo proprietário é o sr. Souza, pai da jovem Margarida (Margô), com quem Roberto tem saído. Na cena reproduzida, o sr. Souza telefona para Jorge.

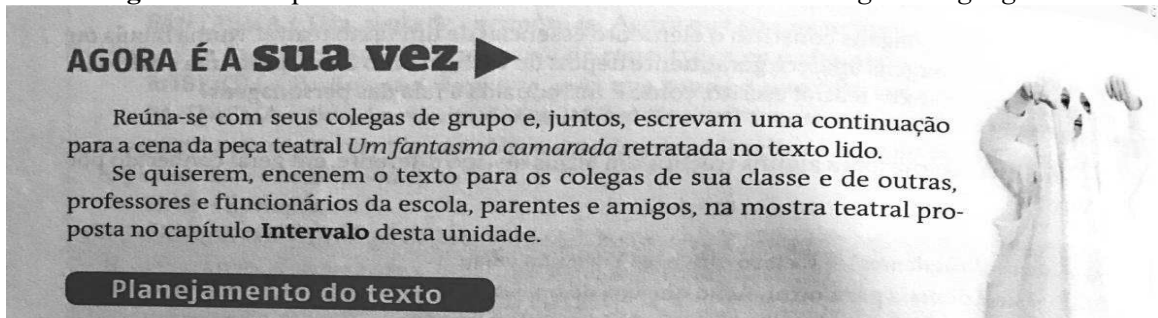
**RECURSO DIGITAL**

**17**

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p.17).

Diante das lacunas elencadas no LD analisado, e ainda no primeiro capítulo, Cereja e Magalhães (2015) apresentam uma proposta de produção textual. Para tanto, pedem para que os alunos escrevam a continuação da cena da peça “Um fantasma camarada” e, se quiserem, podem encenar o texto para toda a escola (Figura 04).

**Figura 04** – Proposta de reescrita do texto teatral em LDP *Português Linguagens*



**AGORA É A SUA VEZ** ▶

Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, escrevam uma continuação para a cena da peça teatral *Um fantasma camarada* retratada no texto lido.

Se quiserem, encenem o texto para os colegas de sua classe e de outras, professores e funcionários da escola, parentes e amigos, na mostra teatral proposta no capítulo **Intervalo** desta unidade.

**Planejamento do texto**

**Fonte:** Cereja e Magalhães (2015, p.22).

Como é possível perceber, a proposta estabelecida pelos autores é bastante interessante se levarmos em consideração que para escrever ou representar um texto teatral é necessário apenas seguir algumas instruções ou ler um ou outro bloco informativo. Para apresentação de uma peça, por exemplo, é necessário realizar o momento de reconhecimento do texto individualmente, promover leitura coletiva e trabalho com os jogos teatrais, que irão mudar de acordo com a necessidade de cada personagem, seja voltado para expressão corporal ou emocional, além de vários ensaios, até o momento da apresentação.

Atividades como essas, sugeridas pelos autores, necessitam também da orientação de um professor, pelo menos até que os alunos se sintam autônomos para organizarem todo esse planejamento que antecede a apresentação, algo que não é indicado pelos autores.

No segundo capítulo, Cereja e Magalhães (2015) propõem a leitura da crônica “Sopa de macarrão”, de Domingos Pellegrini e, em seguida, a fim de fazer com que os alunos explorem o texto, promovem uma atividade com base na crônica lida. Em outro momento, como atividade de produção ao texto teatral, propõem que os alunos reúnam-se e formem grupos, escolham entre duas propostas para iniciar a escrita teatral e sigam suas instruções: escolher entre um cenário e outro; inserir os personagens; lugar e tempo indicados, para que os alunos tenham uma base do texto e consigam planejar sua escrita diante dessas instruções (Figura 05).

Mais uma vez, defendemos que os textos teatrais precisam de uma atenção maior, pois são gêneros que exigem um preparo dos alunos, tendo em vista que não podem ser lidos de modo descompromissado. Por isso o acompanhamento do professor é fundamental.

**Figura 05** – Proposta de produção de texto teatral em LDP *Português Linguagens*

**Produção de texto**

**O TEXTO TEATRAL ESCRITO (II)**

Reúna-se com seus colegas de grupo e escolham uma das seguintes propostas para a produção de um texto teatral.

1. Há, a seguir, duas descrições de cenário. Escolham uma delas e escrevam uma cena de texto teatral. Introduzam personagens no cenário ou caracterizem melhor as que já aparecem. Façam indicações de interpretação e de movimentação em cena, de cenário, de figurino, etc.
2. O roteiro a seguir inclui fatos, personagens, lugar e tempo. Criem uma cena de texto teatral com base nesses elementos e acrescentem outros que julgarem necessários.
  - Fato: entrevista de emprego.
  - Personagens: uma moça de uns 25 anos, alegre e educada; uma babá de mais ou menos 40 anos, com um tique qualquer, que se veste com elegância e fala carregando nos esses; uma senhora esnobe, elegantemente vestida, de uns 60 anos, mãe da moça.
  - Lugar: uma sala com móveis modernos.
  - Tempo: época atual; à tarde.
3. Criem uma cena teatral com cenário, personagens, fatos, tempo e lugar imaginados por vocês.

**Planejamento do texto**

- Planejem o que vão escrever: que novas personagens podem ser incluídas, como as ações vão se encaixar para criar um conflito entre as personagens e prender a atenção da plateia, como encaminhar o conflito para um desfecho triste ou alegre, etc.
- Procurem dar dinamismo ao diálogo, criando um clima de tensão crescente entre as personagens. Insiram rubricas de movimento e de interpretação. Lembrem-se de observar se a variedade linguística empregada é adequada às personagens e ao contexto.

**Fonte:** Cereja e Magalhães (2015, p. 41-42).

Ainda nesse sentido, os autores apresentam uma seção denominada “Intervalo” (Figura 06), uma espécie de planejamento de projeto teatral a ser apresentado em uma mostra cênica, sugerido pelos autores nos capítulos iniciais. Desse modo, a atividade, embora muito interessante, parece-nos pouco provável que aconteça, uma vez que a realização da peça é algo que fica a critério do aluno, como foi denotado nas atividades anteriores.

Figura 06 – Proposta de mostra teatral no LDP *Português Linguagens*

**INTERVALO**



*Fazer teatro é muito divertido e você pode exercer diferentes funções. Pode ser ator ou atriz, pode criar e montar cenário, escolher as músicas que servirão de fundo para a peça, pode ser o sonoplasta (a pessoa que cuida dos sons) e pode também dirigir a peça, orientando os atores e toda a montagem do espetáculo. Vamos participar de uma mostra teatral?*

Professora: As apresentações podem ser marcadas para uma noite especial, ou para uma tarde de sábado ou, ainda, para um dia em que na sala esteja na escola para reunião de pais.

## Projeto • Fazendo cena

### 1. Selecionando a peça

Nesta unidade, você produziu com seus colegas de grupo vários textos teatrais:


- uma continuação para a história da peça *Um fantasma camarada*;
- cenas teatrais produzidas a partir da descrição de cenários;
- uma peça criada livremente.

Com a orientação do professor, escolham ao menos um desses textos para apresentar para o público maior.

Professora: Sugermos que cada grupo prepare, além de uma apresentação teatral, os alunos poderão também ter outras tipos de participação em peças dos demais grupos, atuando, por exemplo, como sonoplastas.

### 2. Preparando e ensaiando a peça

- Primeiramente, façam a leitura dramática do texto teatral. Vejam nas páginas 42 e 43 como realizá-la.
- Decorem as falas das personagens, imaginando as situações vividas por elas, o modo de falar de cada uma, as roupas que usam, os cenários, etc.
- Fiquem atentos às rubricas de interpretação e às de movimento.
- Criem o cenário, a sonoplastia (o som que acompanha todo o texto), os figurinos. Para isso, contem com a criatividade de todos.
- Ensaiem quantas vezes forem necessárias.
- Para ajudar, caso alguém se esqueça de uma parte do texto durante os ensaios ou na apresentação, recorram ao ponto. **Ponto** é uma pessoa que, no teatro, vai lendo o que os atores devem dizer, para lhes ajudar a lembrar.



- Tudo pronto, montem o espetáculo e preparem a apresentação.
- Durante os ensaios e a apresentação, coloquem-se naturalmente no lugar das personagens e vivam-nas, ou seja, comecem a fazer teatro.

Caso gostem muito dessa atividade, formem um grupo de teatro com seus colegas e, seguindo as mesmas orientações, encenem outros textos e, quem sabe, uma peça de teatro completa.

### 3. Preparando o convite

Criem coletivamente um convite para amigos e familiares, informando o dia, o local e o horário das apresentações. Façam uma pequena ilustração teatral nele. Reproduzam o convite e entreguem-no aos seus convidados. Se quiserem, poderão digitalizá-lo e enviá-lo por e-mail.

Na escola, divulguem com cartazes o dia das apresentações e convidem outras classes, professores e funcionários.



### 4. Apresentando as peças

Se possível, façam as apresentações no auditório da escola. No dia combinado, preparem o local das apresentações para receber os convidados. Na decoração, utilizem cartazes ilustrados com máscaras de teatro, fotos de grandes atores brasileiros, cartazes de peças famosas, etc.

Vocês podem escolher um dos alunos para fazer o papel de mestre de cerimônias. Caberá a ele receber e cumprimentar o público, falar rapidamente sobre como nasceram os trabalhos que serão apresentados e, a cada apresentação, dizer o nome da peça e o nome dos atores. Ele poderá usar uma roupa diferente, como um chapéu, uma casaca, e maquiagem de modo especial.

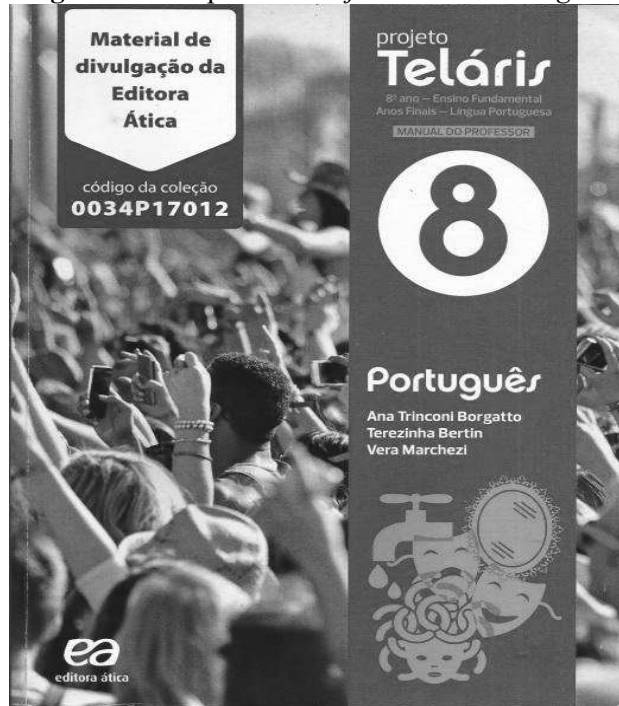


Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 78-79).

Apesar de alguns pontos relevantes, o LD analisado apresenta lacunas no que diz respeito à elaboração do trabalho com o texto teatral, seja na escrita ou na oralidade, visto que não salienta indicações satisfatórias tanto ao professor quanto ao aluno de como realizar essa produção. Entendemos que o texto dramático requer planejamento, por ter necessidades específicas para que seja encenado, o que não é apresentado de forma satisfatória no livro.

Ao observarmos o LDP *Projeto Teláris Português* (BORGATTO et al, 2015) – (Figura 07), pudemos perceber que apenas uma série, a do oitavo ano do Ensino Fundamental, aborda algo específico para o teatro, presente através do estudo do texto dramático. O LDP analisado dispõe de oito capítulos, sendo o sétimo dedicado de modo exclusivo para o gênero supracitado.

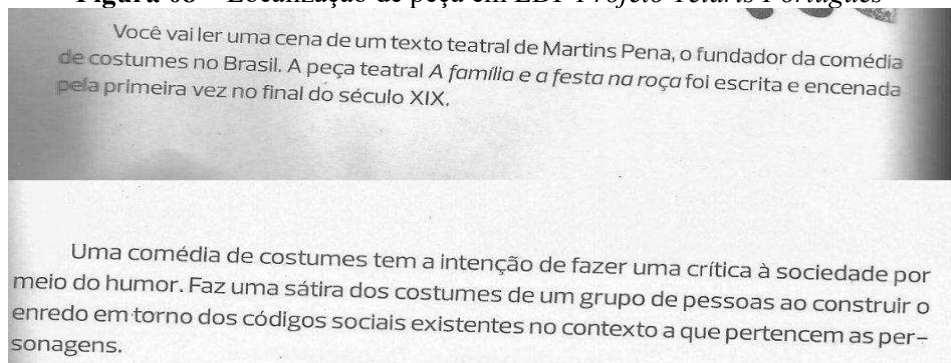
**Figura 07** – Capa LDP *Projeto Teláris Português*



**Fonte:** Borgatto *et al.* (2015).

Inicialmente, encontramos a definição do que é o texto teatral, desvinculado de qualquer observação ou indicação de estudo sobre o que é teatro ou as possibilidades semânticas que gira em torno desta palavra. Observamos que Borgatto *et al.* (2015 p. 232), após uma breve explicação do que será abordado no capítulo, dão seguimento a uma explicação sobre o que fez o dramaturgo Martins Pena e explanam uma de suas peças: *A família e a festa na roça*, além de exporem uma definição sucinta sobre o que é comédia de costumes (Figura 08).

**Figura 08** – Localização de peça em LDP *Projeto Teláris Português*



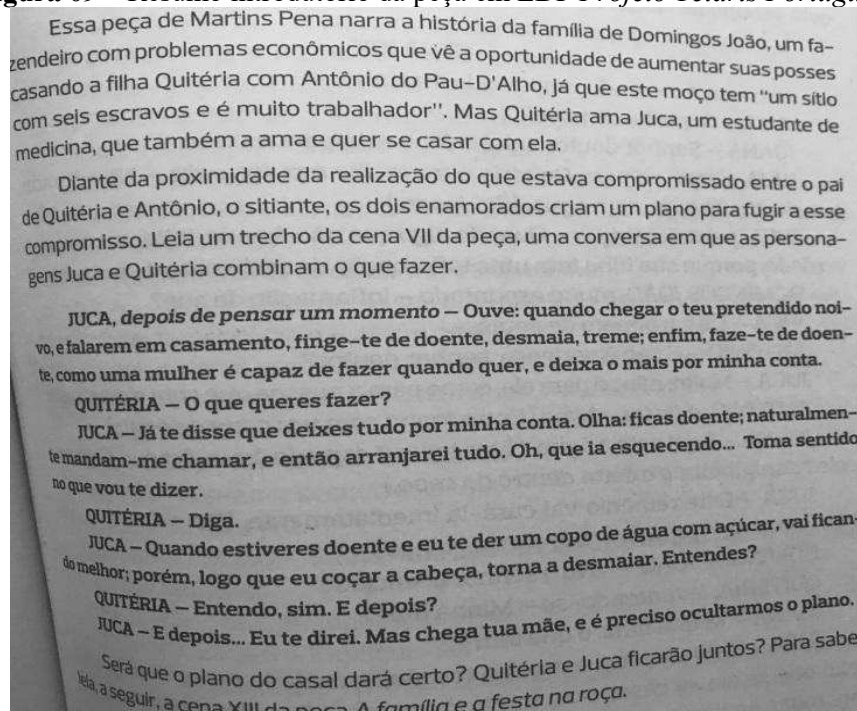
**Fonte:** Borgatto *et al.* (2015, p. 231-232).

Acreditamos que o mais relevante, antes mesmo dos alunos terem contato com o texto dramático, é que houvessem indicativos das autoras sobre questões voltadas para o contexto

teatral, um estudo de caso que serviria como norte para que o professor, diante dos depoimentos dos alunos, pudesse escolher as estratégias que iria adotar ao longo do capítulo.

É relevante também salientar a forma como a peça de Martins Pena está sendo disposta para o aluno como meio de analisar as características do texto teatral. Para tanto, o leitor é simplesmente convidado a realizar a leitura fragmentada do texto a partir da cena VII da peça, tendo como localizador de contexto do enredo apenas um rápido resumo expresso em alguns parágrafos e não a sugestão de leitura da peça (Figura 09).

**Figura 09** – Resumo introdutório da peça em LDP *Projeto Teláris Português*



**Fonte:** Borgatto *et al.* (2015, p.233).

Após esse momento, o aluno é levado a analisar, de forma enfadonha, durante todo o capítulo, apenas o trecho lido da peça e, mais adiante, fragmentos da cena VI. O que nos chamou atenção foi que a cena serviu de suporte para explicar as características do texto teatral (linguagem do texto, diálogo, rubricas, elementos da narrativa) e, por conseguinte, as falas dos personagens serviram como auxílio para explicar os conteúdos gramaticais. É possível que o texto teatral sirva de suporte para essas questões, mas antes que elas aconteçam, sobretudo após uma leitura, é necessário uma reflexão sobre o texto teatral em que o aluno possa ser norteado de modo satisfatório sobre o contexto histórico da peça, se não antes, depois da leitura. Propor aos alunos um debate sobre a crítica social que a peça retrata ou até mesmo sugerir a realização de pesquisas sobre essas críticas, seria um meio mais

didático de trabalhar o gênero e suas possibilidades, ao mesmo tempo que instigaria no aluno outras competências linguísticas.

Dando continuidade à nossa análise, ainda em referência ao LD de Borgatto et al. (2015), as autoras apostam em uma atividade que, segundo elas, irá contribuir para uma proposta de leitura dramatizada indicada na seção reservada à produção textual. Desse modo, propõem outro trecho da peça de Martins Pena (não sinalizado na proposta) a ser protagonizado através da leitura expressiva pelos alunos, com indicativos de planejamento, ensaio e dicas de leitura (Figura 10).

**Figura 10** – Proposta de atividade do LDP *Projeto Teláris Português*

**●● Prática de oralidade**

**Leitura expressiva**

A proposta desta seção é convidar você a experimentar a leitura em voz alta de um trecho de peça teatral. Portanto, você vai ler como se fosse personagem de espectador a ter uma ideia de como se porta sua personagem. Siga as orientações indicadas abaixo.

**Planejamento e ensaio**

1. Organizem-se em grupos com, pelo menos, quatro participantes. Preparem-se para fazer a leitura expressiva de um trecho da peça *A família e a festa na roça*, de Martins Pena.
2. Releiam em silêncio o trecho a seguir, prestando atenção nas pausas e interrupções nas falas das personagens:

**JUCA** – Vê, Sra. D. Joana, se sua filha não tiver sempre quem trate dela, morrerá certamente. Não é assim, Sra. Angélica? (Quando diz estas últimas palavras dá, às escondidas, à Angélica, uma bolsa com dinheiro.)

**ANGÉLICA** – Senhor doutor, tem razão, a menina morre.

**DOMINGOS JOÃO** – Então o que havemos de fazer?

**JUCA** – Se eu não estivesse estudando...

**JOANA** – O senhor licenciado podia...

**JUCA** – Se meu pai...

**DOMINGOS JOÃO** – Tenho uma boa fazenda, e o marido de minha filha fica bem aquinhoado.

**JUCA** – Se o Sr. Domingos quisesse...

**DOMINGOS JOÃO** – Explique-se.

**JUCA** – Conhecendo as boas qualidades de sua filha, e estimando muito a sua família, me ofereço...

**JOANA, com presteza** – E o consentimento de seu pai?

**JUCA** – Esse, o terel.

Observem que Juca faz afirmações claras, sem demonstrar dúvidas, em sua primeira e em sua última fala desse trecho. Nas demais falas, entretanto, a personagem se expressa com maior indecisão e incerteza. As reticências marcam no texto escrito essa hesitação na fala de Juca.

Fonte: Borgatto et AL. (2015, p. 243).

Acreditamos que este trabalho alcançaria resultados mais significativos com o auxílio dos jogos teatrais, a partir dos quais exercitam-se a dicção, ritmo, atenção e compreensão do texto etc., do que por uma leitura descompromissada.

Já em outra seção, denominada “Outras linguagens”, as autoras fazem uma relação cultural e histórica do contexto social vivenciado por Martins Pena na escrita da peça *A família e a festa na roça*. Não obstante, apresentam o tópico “Conexões” em uma tentativa de

explicar o cenário histórico de quando a peça citada anteriormente foi encenada. Em uma mesma seção, são abordados temas como: colonização do Brasil; sugestões de análise de dois quadros do pintor Jean-Baptiste Debret; a história de Romeu e Julieta escrita por Shakespeare (supostamente o motivo pelo qual aparece uma imagem e tópicos falando sobre o teatro almejado pelo dramaturgo) e uma “conexão” com a trama da música *Jogo maravilha*, escrita por Leonel Paiva e Chico Buarque, que relata o depoimento de um homem em relação ao sogro que é possivelmente contra o namoro do casal. A contextualização que as autoras fazem parte do fato de que a peça de Martins Pena foi encenada em 1980 e, por isso, essa conexão é importante de ser abordada (Figura 11). De fato, é importante, mas acreditamos que essa relação poderia ser feita antes da leitura da obra, aparecendo como uma proposta norteadora ao contexto histórico-cultural da peça.

**Figura 11** – Contexto histórico da peça de LDP *Projeto Teláris Português*

**Conexões** RELACIONAMENTOS ENTRE TEXTOS, ENTRE CONHECIMENTOS

Retornar questões da peça com os alunos, como o fato de ela ter sido encenada em 1840 (época próxima a 1834, data da pintura de Debret). É essencial observar também que a personagem Domingos João diz ter uma boa fazenda, indicando que, possivelmente, esta em uma posição confortável na sociedade rural brasileira da época, assim como as personagens a cavalo retratadas por Debret.

Depois de ler o texto de uma cena da peça de Martins Pena, de 1840, e de conhecer um pouco da história do Teatro Globo de Shakespeare, leia os textos a seguir para estabelecer conexões entre eles.


**1. Contexto histórico da peça de Martins Pena**

Em 1808, por razões políticas, D. João VI (1767-1826), rei de Portugal, chegou ao Rio de Janeiro com sua Corte, formada por mais de 10 mil pessoas. Os nobres trouxeram joias, móveis, cristaleiras e lustres franceses. Trouxeram toalhas de linho, porcelanas e cristais. Essa sofisticação de costumes e as melhorias provenientes da urbanização que se desenvolveu na cidade exerceram influências sobre os moradores do Rio de Janeiro, que começaram a sonhar com melhores condições de vida.

As imagens em geral que temos do Brasil dessa época foram produzidas por estrangeiros que vieram conhecer o país e registraram momentos e costumes da sociedade brasileira.

Veja a seguir trabalhos de Jean-Baptiste Debret (1768-1848), um pintor francês que veio ao Brasil a pedido do rei D. João VI. Suas pinturas foram inspiradas no que ele viu nestas terras. Observe os títulos das obras, os cenários, os trajés das pessoas, a posição de cada elemento na imagem.

Na imagem abaixo (à direita), note que o artista mostra sua visão de como vivia uma família rica no Brasil: mesa farta, roupas luxuosas dos senhores da casa e presença de escravos ao redor. Na outra pintura, Debret mostra o mercado dos escravizados.



*Família rica*, de Jean-Baptiste Debret, 1834.

*Mercado da rua do Valongo*, de Jean-Baptiste Debret, 1831. Nesse mercado da zona portuária do Rio de Janeiro, foram vendidos inúmeros escravizados trazidos da África para o Brasil. Desse ponto de chegada, os africanos escravizados eram distribuídos para outros pontos do país.

Logo depois, o Brasil enfrentou um período político conturbado devido ao processo de independência, que ocorreu em 1822, quando o filho de D. João VI foi aclamado D. Pedro I, Imperador do Brasil.

A literatura da época – poesia, teatro e prosa – foi marcada pelo sentimento do nacionalismo e pela intenção de criar uma literatura independente e diferente da literatura portuguesa. Esse estilo de época, chamado Romantismo, desenvolveu-se entre 1836 e 1880.

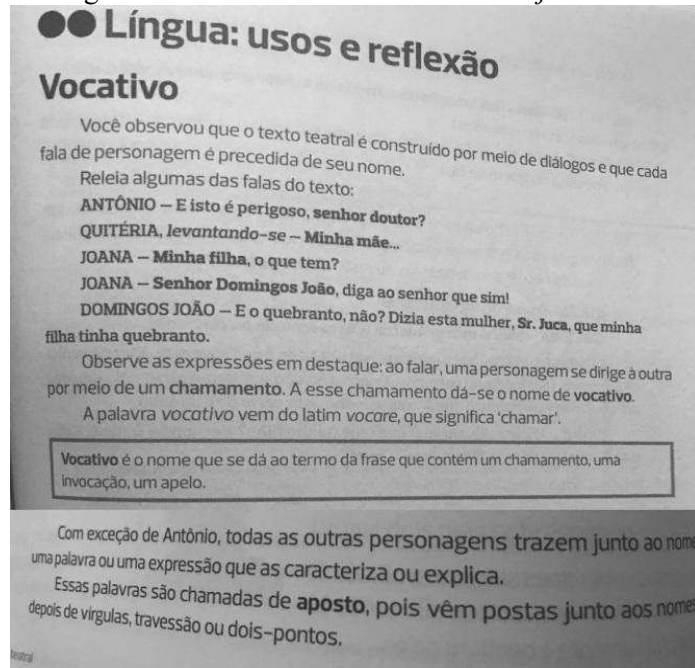
Nessa época, o teatro nacional começou a ganhar espaço com o trabalho de Martins Pena, fundador da comédia de costumes. Seu principal trunfo era mostrar malandros, interesseiros, fazendeiros falidos, casamentos arranjados pelos pais, moças namoradas, trabalhadores rurais e escravos. A seu modo, Martins Pena criticava e satirizava a sociedade brasileira da época.

Fonte: Borgatto et al. (2015, p. 245).



A última seção do livro “Língua: usos e reflexão” é destinada a explicar as questões gramaticais com base em trechos da peça em foco. Os conteúdos (vocativo, sujeito e aposto) são abordados ora com fragmentos de cenas da obra de Martins Pena, ora com enunciados aleatórios de reportagens atuais (Figura 12).

**Figura 12** – A gramática no texto teatral em LDP *Projeto Teláris Português*



**Fonte:** Borgatto *et. al.* (2015, p. 247- 248).

Por último, e não menos importante, os autores propõem na seção “Produção de texto” uma dramatização da cena XIII (a mesma lida no início do capítulo) a ser encenada no primeiro momento para a classe e, posteriormente, para comunidade escolar. Deste modo, sugere que os alunos dividam-se em quatro grupos, sendo eles: atores, cenário, figurino e sonoplastia; ensaiem, marquem a data e local da apresentação com o professor (único momento na seção em que é citado) e produzam a confecção dos convites e divulgação da apresentação. A forma de avaliação desta produção sugerida pelos autores do livro dar-se pela receptividade da plateia: se aplaudiram ou vaiaram, se fizeram comentários favoráveis ou não. Para em seguida, abordar, como ampliação de leitura do mesmo gênero, outro fragmento de peça, dessa vez “Auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna.

Verifica-se na proposta que o professor, entendido em nosso estudo como aquele que é o mediador entre os saberes e o aprendiz, não é considerado pelo material didático. O aluno é convidado a organizar tudo o que diz respeito à apresentação sozinho. Nosso entendimento impõe que, mesmo que saibamos que o professor estará supervisionando todo o processo de

organização, torna-se relevante destacar para os alunos, leitores do LDP, que todas as etapas (ensaio e apresentação) estarão ocorrendo com o auxílio do docente, o responsável pelo ensino língua(gens) em sala de aula.

Diante dessa discussão, torna-se importante reforçamos que as obras referidas poderiam e deveriam ser as protagonistas do capítulo e não simplesmente uma cena ou outra. Faz-se necessário destacar as infinitas possibilidades didáticas que poderiam ser abordadas ou, pelo menos, sugeridas no Manual do Professor: Leitura das obras em sala e, posteriormente, apresentação oral (leitura dramatizada), busca bibliográfica ou debates entre os alunos sobre a biografia dos dramaturgos em questão, bem como análises literárias das obras.

Em contraponto, ao analisarmos o LDP *Língua Portuguesa* (PEREIRA et al., 2015) – (Figura 13), percebemos que os autores destinam dois capítulos para o estudo sobre o gênero narrativo ou texto teatral (capítulos 7 e 8), mas não trazem nenhum estudo sobre o gênero teatral, contexto histórico etc. Assim como nos outros livros supracitados, apenas no LD do oitavo ano do Ensino Fundamental pudemos perceber conteúdos voltados para o teatro.

**Figura 13** – Capa do LDP *Universos Língua Portuguesa*

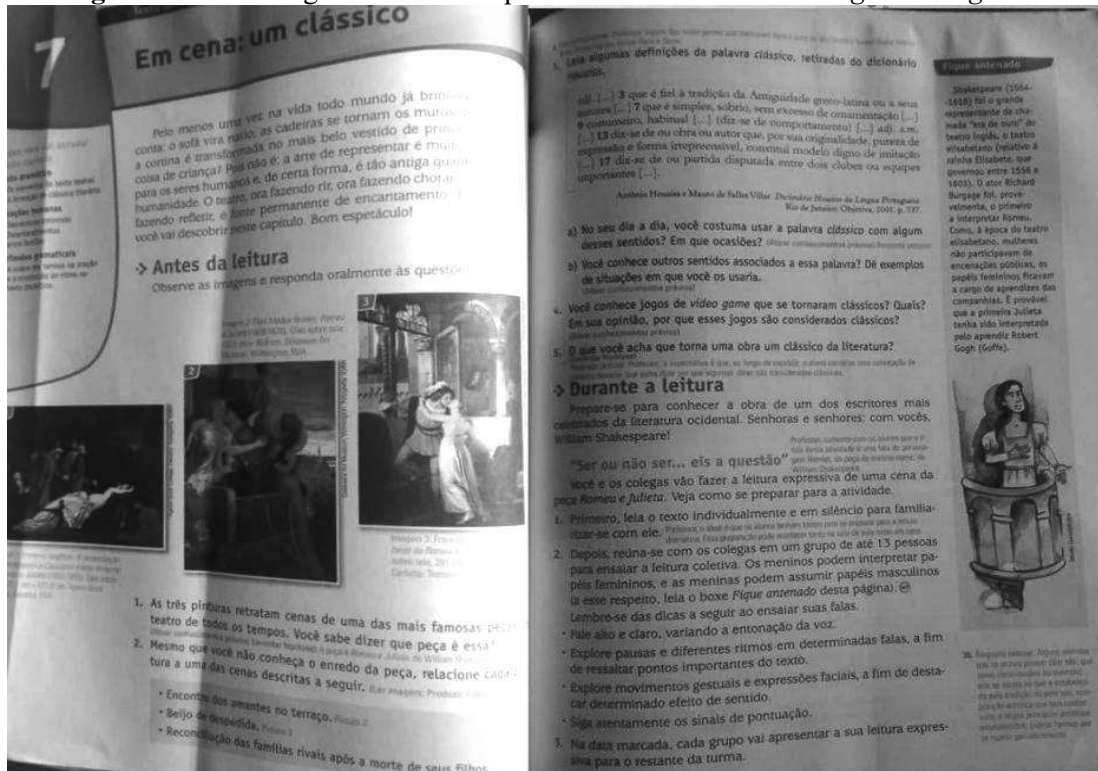


**Fonte:** Pereira et al. (2015).

O capítulo 7 versa sobre o texto dramático clássico, fazendo conexões com análise de obras que retratam uma cena memorável da peça *Romeu e Julieta*, escrita por William

Shakespeare, e algumas definições semânticas da palavra “clássico”, como margem para direcionar o aluno à leitura posterior da peça aludida. A disposição introdutória deste capítulo pareceu-nos mais didática e envolvente do que os outros livros analisados, visto que as autoras envolvem os alunos leitores por meio de informações de como organizar uma leitura expressiva para ser realizada em sala, informações biográficas do autor da peça, além de um tópico explicando o contexto histórico e resumo inicial da obra a ser trabalhada, para ativar os conhecimentos prévios dos alunos (Figura 14).

Figura 14 – Abordagem inicial do capítulo em LDP *Universos Língua Portuguesa*



Fonte: Pereira et al (2015, p.116, 217).

Mesmo diante de algumas características positivas em relação à abordagem do gênero teatral, ainda pudemos perceber que Pereira et al. (2015) também fazem um recorte da peça, dando preferência a trabalhar com os alunos uma cena do texto dramático em vez da obra completa. Assim, a proposta acaba deixando que o aluno tenha apenas um contato superficial e limitado com o texto clássico de teatro, em vez da leitura da obra na íntegra.

Ademais, após a proposta de leitura da peça, nesse primeiro momento, as autoras propõem duas atividades, sendo a primeira o relato do acontecimento que ocorreu na cena e, na segunda atividade, análise de uma tabela com palavras que foram destacadas pelas autoras na cena abordada (Figura 15). A atividade, apesar de dinâmica, torna-se inadequada para ser analisada antes mesmo de uma discussão sobre o que os alunos acabaram de realizar. Seria

preferível antes um debate sobre as dificuldades encontradas pelos alunos na hora da leitura; o que sentiram em relação ao contexto e linguagem dos personagens; qual a diferença do texto teatral para outros gêneros textuais ou, até mesmo, um bate papo sobre a noção de amor proibido nos tempos atuais etc.

**Figura 15** – Proposta de atividade do LDP *Universos Língua Portuguesa*

**Depois da leitura**  
Fica as atividades a seguir no caderno.

**A reconstrução dos sentidos do texto**

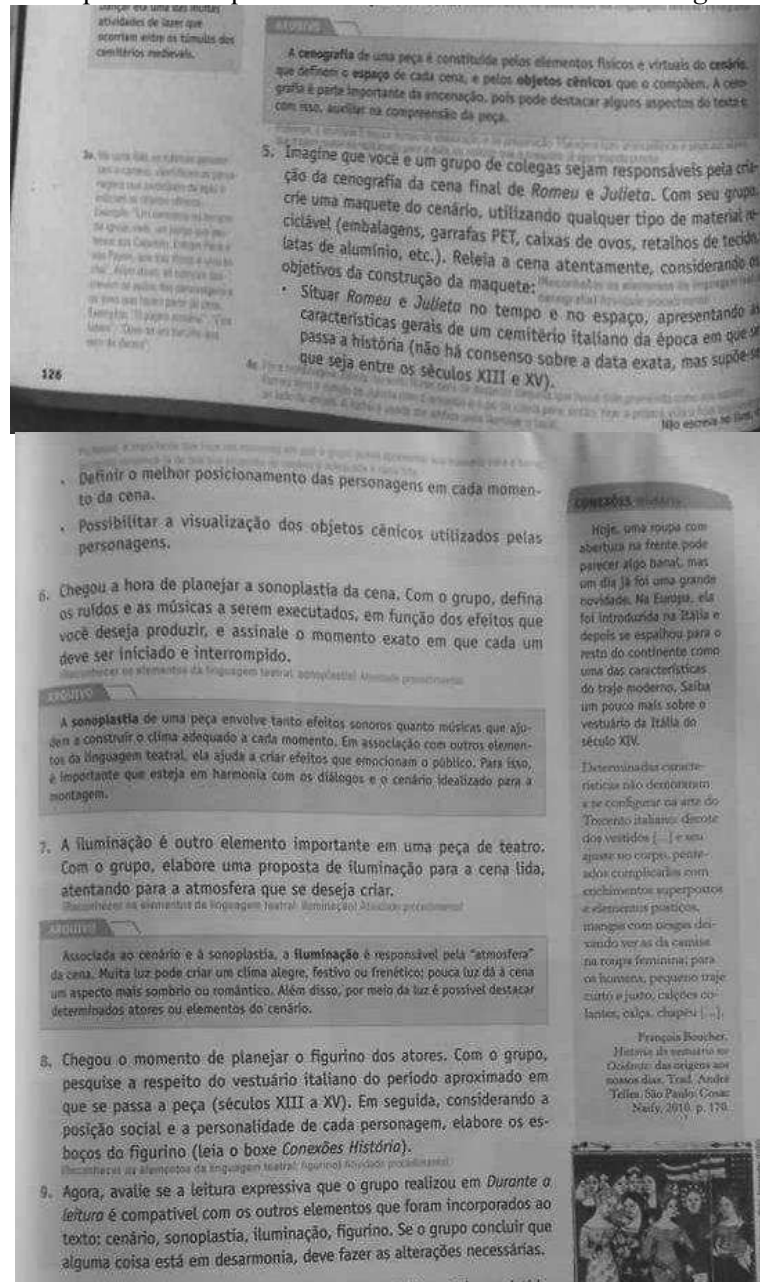
- A cena que você leu se organiza em torno de um grande acontecimento. Que acontecimento é esse?
- No texto que você leu, estão destacadas trinta e uma palavras que podem trazer dificuldade de compreensão. Na tabela a seguir (que continua na próxima página), na coluna da esquerda, estão reproduzidas essas palavras; na coluna da direita, aparecem embaralhados os significados delas. Copie as palavras no caderno, em ordem alfabética, e indique a provável definição ou o sinônimo de cada uma. Dicas:
  - O próprio texto pode trazer pistas sobre o sentido das palavras. Se necessário, releia o trecho em que a palavra aparece.
  - Atente para a classe gramatical de cada palavra desconhecida, pois as definições e os sinônimos propostos devem ser coerentes com a forma (gênero, número, tempo, pessoa) de cada palavra.
  - Considere que as palavras podem não ter sido usadas *ao pé da letra*; os textos de Shakespeare são a fonte de diversas expressões idiomáticas que conhecemos hoje.

Palavras pouco conhecidas	Definições e sinônimos propostos
testos	herança, testamento
dosvel	marca, símbolo, bandeira
destitadas	inflexíveis, implacáveis
embéquis	arbustos, árvores
contemplar	vigiam, protegem
ineseráveis	favoráveis, esperançosas
banido	relativo a espectro, a fantasma
vil	eterno, permanente
infartúntio	opressão, imposição por força
espectral	que provoca sono, que faz dormir
evitantes	gotejadas, pingadas
vesam	perda as forças, emagrecia
centedha	cobertura de tecido usada sobre o leito
hualh	olhar com encantamento e admiração
subjugada	própria do mundo material
insígnia/emblema	corimóntas ou honras-funéres
zanisim	infelicidade, má fortuna

Fonte: Pereira *et al.* (2015, p. 125).

Adiante, os alunos são convidados a dividirem-se em grupos e realizarem a cenografia da cena final de *Romeu e Julieta*, através da criação de uma maquete de cenário e, para isso, seguirem as instruções dadas, atentando para pequenos blocos informativos sobre os elementos do texto teatral (cenografia, sonoplastia e iluminação). Em seguida, são orientados a realizarem outra leitura expressiva da mesma cena, anteriormente apresentada, com as características sugeridas na maquete do cenário (Figura 16). A forma de avaliação dar-se mediante se houve a presença ou não dos elementos do texto teatral pelo grupo que assistiu a apresentação dos colegas, o que nos parece coerente, visto que é uma proposta sugerida em um dos critérios de avaliação pelos PCN (BRASIL, 1998b).

Figura 16 – Proposta de maquete de cenário em LDP *Universos Língua Portuguesa*



Fonte: Pereira et al. (2015, p. 126).

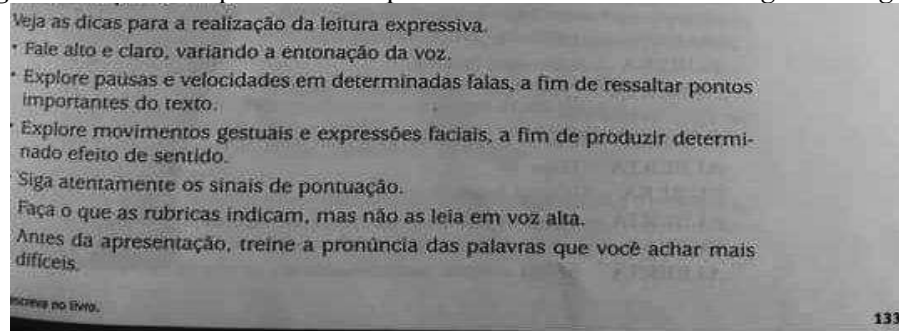
Por fim, percebemos no capítulo analisado que o LDP não apreende uma linguagem mais significativa sobre as definições do que se entende por teatro, pois o único contato que os alunos têm é mediante a cena de uma peça indicada pelas autoras. Diante do exposto, pensamos que ainda haveriam outras formas mais didáticas em que o texto teatral apareceria como protagonista neste capítulo e o aluno, por sua vez, teria um contato mais íntimo com o cenário teatral e ao mesmo tempo com a produção textual. Por exemplo, poderiam solicitar uma adaptação/retextualização da peça, mudando o final da história, ou a reescrita de algumas

cenas utilizando a linguagem dos dias atuais e, por conseguinte, realizar leitura dramatizada ou encenação. Deste modo, os alunos teriam contato com a leitura, escrita, interpretação e aspectos linguísticos.

Ao debruçarmo-nos sobre o capítulo 8 do mesmo LD, percebemos que Pereira et al. (2015) propõem uma exposição do texto dramático voltado para narrativas contemporâneas, dialogando, assim, com conteúdos relacionados à ciência e à ética que, posteriormente, serão relatados na peça *A descoberta*, escrita por Marcus Di Bello, que encaminhará boa parte das atividades e discussões. A estrutura desse capítulo segue o modelo do anterior, mas com algumas abordagens satisfatórias. Por exemplo, pudemos perceber que as autoras fazem uma preparação que norteará o aluno para uma produção final e não torna a leitura do texto dramático algo fragmentado, como no capítulo 7, uma vez que trabalha o texto completo.

No início do capítulo, deparamo-nos com uma abordagem de cientistas, tais como Albert Einstein, Arquimedes de Siracusa e Galileu Galilei e, posteriormente, uma atividade introdutória sobre ciência e ética, além de sugestões aos alunos para realizarem a leitura da peça *A descoberta* (Figura 17). Acreditamos que essas “dicas de leitura”, dispostas pelas autoras, tornariam-se mais adequadas para os alunos se fossem inseridas com auxílio de jogos teatrais, entendidos como “construção em que a consciência do ‘como se’ é gradativamente trabalhada, em direção à articulação de uma linguagem artística – o teatro” (BRASIL, 1998b, p. 88). Assim, os alunos teriam um contato mais próximo com a linguagem do palco e com a dinamicidade que é exigida na hora da atuação.

**Figura 17** – “Dicas” para leitura expressiva em LDP *Universos Língua Portuguesa*



**Fonte:** Pereira et al. (2015, p. 133).

Acreditamos que antes mesmo de convidar os alunos para a leitura da peça teatral, Pereira et al. (2015) poderiam sugerir no Manual do Professor indicações de jogos teatrais específicos que trabalhem a leitura e interpretação textual ou pelo menos indicarem em uma seção do livro a existência desses jogos para que o professor pudesse trabalhar com os alunos.

Os jogos teatrais apresentam-se de modo extremamente fácil de serem articulados, uma vez que o professor precisa apenas seguir as instruções/regras do jogo para aplicá-lo. Portanto, não seria algo que promoveria grande dificuldade para o professor, tendo em vista a quantidade de jogos teatrais que existem.

Pudemos observar, em outros exercícios, que as autoras usaram palavras/fragmentos que estavam presentes no texto teatral para abordar conteúdos como neologismo e derivação prefixal e sufixal e sinais de pontuação, o que é favorável, desde que o texto dramático/literário não vire pretexto para o conteúdo gramatical.

Em uma das últimas seções do capítulo, Pereira *et al.* (2015) apresentam uma “Oficina de textos” em que as características da leitura dramática são trabalhadas por meio de alguns blocos explicativos; em seguida, propõem aos alunos que dividam-se em três grupos e pesquisem textos dramáticos para serem apresentados à turma em um primeiro momento. Para tanto, valem-se de alguns questionamentos que, segundo elas, serão os critérios de avaliação para saber se o texto escolhido pelos alunos é ou não apresentado. Esse momento é supervisionado pelo professor (Figura 18), conforme indicação presente como método de avaliação pelos PCN (BRASIL, 1998b).

Figura 18 – Proposta de oficina de texto em LDP Universos Língua Portuguesa

**Oficina de textos**

Nesta oficina, você vai estudar um texto dramático mais detalhadamente para exercitar um gênero importante no universo teatral: a leitura dramática.

**Apresentação da situação**

Você e os colegas vão organizar um ciclo de leituras dramáticas voltado à comunidade escolar. Assim como a montagem de uma peça, a leitura dramática também necessita de preparação. Para saber por quais sobre ela, leia o boxe **Fique atento!**

**Definição do projeto de comunicação**

Gênero	Leitura dramática
Tema	Varia de acordo com o texto escolhido
Objetivo de produção final	Apresentar um ciclo de leituras dramáticas
Espetadores	Comunidade escolar
Prática	Em grupo

**Preparação de conteúdos**

A escolha do texto é uma das etapas mais importantes na produção desse gênero. Todos devem se empenhar para fazer uma pesquisa de qualidade.

1. Comece pesquisando os textos dramáticos na biblioteca da escola ou de sua cidade. A busca também pode ser feita na internet.
2. Com a ajuda do professor, a turma deve escolher três textos, entre os pesquisados, para serem apresentados durante o ciclo de leituras dramáticas. Os seguintes critérios devem ser considerados:
  - A turma se interessa pelo tema do texto?
  - A turma vai gostar de ler o texto para o público?
  - O tema e a linguagem do texto são adequados para esse público?
3. Após a escolha dos textos, a turma deve se dividir em três grupos. O número de integrantes vai variar de acordo com o número de personagens de cada texto.

**A primeira produção**

Depois de fazer uma primeira leitura individual da peça, reúna-se com o grupo para o primeiro ensaio da leitura dramática. Escolham uma cena para apresentar ao restante da turma.

**Criando soluções para os problemas**

Após a apresentação para os colegas, avalie: A leitura feita pelo seu grupo foi envolvente? Ela teve cor, brilho? Os módulos a seguir ajudarão a torná-la mais atraente aos ouvidos dos espectadores.

**Fique atento!**

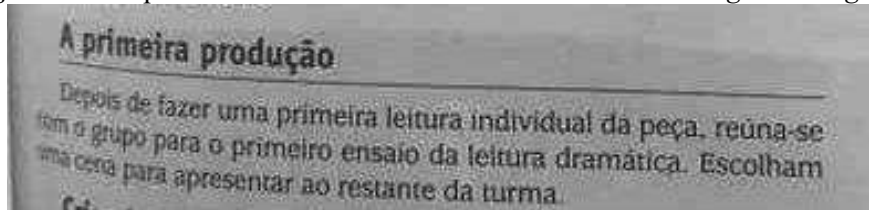
A leitura dramática é uma apresentação artística em que um texto teatral é lido de maneira expressiva para uma plateia. A voz e, geralmente, o movimento corporal da leitura dramática, por isso os atores e o diretor cuidam para que se faça comunicação de intenções, os estados emocionais e as características das personagens, lidas no texto, ainda que os atores gestulem e se movam em um palco. Durante a apresentação, é comum os intérpretes segurarem o texto nas mãos, apoiando em uma mesa ou em estantes de partituras. A música, a iluminação, os figurinos e outros elementos podem estar presentes da leitura para potencializar o seu efeito artístico.

Leitura dramática da peça "Ótima Instância", do dramaturgo Carlos Quiliza. Tênia, Fotografia de 2006.

Fonte: Pereira et al. (2015, p. 143).

Entretanto, chamou nossa atenção o tópico “A primeira produção” (Figura 19), no qual as autoras indicam aos alunos que façam uma primeira leitura individual da peça e que se reúnam para o primeiro ensaio da leitura dramática. Eles não sugerem mais a leitura expressiva, enfatizada anteriormente. Ao contrário, propõem que os alunos escolham uma cena do texto dramático para ser encenada. Essa sugestão nos leva a refletir, de modo preocupante sobre como é realizada a seleção da cena pelos alunos, uma vez que não há indicativos de leitura de obra, abordagem sobre o autor escolhido, contexto histórico ou cultural da obra, mas apenas um recorte da cena. Diante do exposto, indagamos como os alunos iriam escolher a cena mais adequada de uma obra sem ter um contato mais próximo com o texto completo ou quais critérios iriam escolher para fazer esse recorte. A sugestão indicada pelas autoras parece-nos inadequada, tendo em vista a lacuna que fica na aprendizagem dos alunos.

**Figura 19** – A primeira leitura dramática em *LDP Universos Língua Portuguesa*



**Fonte:** Pereira *et al.* (2015, p. 143).

Adiante, são apresentados dois módulos, o primeiro “Dando voz às personagens”, versa sobre a importância de conhecer os personagens que serão encenados, atentando para características peculiares, como entonação da voz, história, anseios e estado de espírito. Como forma de trabalhar essas características, ainda mantêm a leitura de apenas uma cena da peça teatral, desta vez, João e Maria, escrita por Maria Clara Machado. E o segundo módulo, “Avaliando a produção inicial”, sugere que os alunos agora apresentem os textos escolhidos e se autoavaliem por meio de uma tabela com alguns critérios de avaliação. Por fim, os alunos são orientados a apresentarem a produção final. Para tanto, devem seguir algumas instruções estabelecidas, como definir data de apresentação das leituras, criação de cartazes, convidando o público escolar, e dicas de apresentação.

Diante das observações realizadas nos três LDP do Ensino Fundamental, podemos afirmar que as abordagens voltadas para o gênero teatral em sala de aula ainda necessitam de ajustes, a fim de que o gênero teatral seja protagonista diante de outros conteúdos de português, posto que apenas três coleções analisadas destinam o livro do oitavo ano para tratar sobre texto teatral/dramático, diante de tantas possibilidades.



É notório que as abordagens voltadas para o gênero teatral ainda apresentam-se de modo não satisfatório nos LDP, o que é prejudicial para a construção de conhecimento artístico e linguístico do aluno, uma vez que o mesmo fica privado de conhecer a fundo as características e multimodalidades do gênero.

Desse modo, cabe ao professor de Português a compreensão e sensibilidade em perceber que é possível uma cultura artística, ainda muito viva, como o teatro e suas inúmeras abordagens, estarem inseridas nas aulas de língua portuguesa a partir de leituras, produção de texto, análise de obras literárias e reflexão linguística, tornando assim a aula mais dinâmica e interativa, visto que os alunos serão convidados a participarem de uma nova abordagem de conteúdo mais diversificada e que dialogue com seus interesses de modo lúdico.

Nesse sentido, o trabalho com os gêneros teatrais, diante de boas propostas didáticas, promove o contato do aluno com diferentes culturas, linguagens e momentos históricos. Diante de um contexto lúdico com os textos dramáticos, por exemplo, os alunos se tornarão sujeitos atuantes socialmente, pelo fato de que passarão a produzir e compreender textos, além de que serão capazes de dominar a própria língua(gem) e perceber nas aulas de língua materna um momento para aprender conteúdos múltiplos.

Atividades didáticas de português mediadas com o teatro podem possibilitar diversas oportunidades que irão favorecer o aluno para que tenha chance de expor suas ideias, pensamentos e críticas, além de proporcionar a partilha de suas próprias descobertas, ideias e aprendizagem sobre o conteúdo e seu conhecimento de mundo. Nesse aspecto, reafirmamos que a presença do teatro na escola, por meio dos LDP, se torna importante, pois proporciona “a capacidade de dialogar, a negociação, a tolerância, a convivência com a ambiguidade” (BRASIL, 1998b, p. 88). Fatores como esses, sem dúvida, formarão não só um aluno que está atento às competências linguísticas, mas também um sujeito sociável, consciente de si e, conseqüentemente, um cidadão mais tolerante na sua relação com a coletividade e diferenças.

É necessário uma ressignificação sobre o trabalho com o texto literário, quando adaptado para o teatro, visto que o texto dramático está envolto de características distintas de outros gêneros, de uma dinâmica própria e que precisa vir acompanhado do trabalho paulatino das técnicas teatrais com ênfase na multimodalidade textual. A todo este processo, cabe a necessidade de levarmos em consideração a presença do professor reflexivo e consciente, posto que o aperfeiçoamento do alunado depende de uma metodologia de ensino pensado e materializado em livros didáticos coerentes com a nova realidade de nossa sociedade multiletrada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, pudemos compreender como os Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental trabalham o gênero dramático, por meio do texto teatral. Diante deste aspecto, ressaltamos a importância de abordagens teatrais em sala de aula, uma vez que favorecem, de modo lúdico, o desenvolvimento das habilidades e competências linguísticas do aluno.

Foi possível perceber que os Livros Didáticos ainda apresentam lacunas, no que diz respeito ao trabalho com o gênero dramático e, por conseguinte, isso tende a refletir na abordagem do professor, visto que muitos ainda apoiam-se completamente neste recurso didático para o desenvolvimento de suas práticas docentes.

De igual modo, percebemos que o trabalho com os textos teatrais precisam de uma atenção maior na hora de ser aplicado em sala. Segundo os PCN (BRASIL, 1998a), antes mesmo de sua leitura, os alunos precisam passar por momentos de reconhecimento do texto, contextualização histórica e leitura expressiva, por exemplo. Sendo assim, é necessário refletir e elaborar aulas de Língua Portuguesa que abarquem estratégias de ensino, que contemplem não apenas o ensino dos aspectos gramaticais da língua materna, mas também aspectos da diversidade textual.

Dessa maneira, a inserção e aplicação eficiente do gênero dramático precisam aparecer nas aulas de língua materna de forma que atentem para o desenvolvimento e competências básicas do aluno: prática de leitura, escrita e oralidade.

Nesta perspectiva, ao explorarmos os LDP e analisarmos como os textos teatrais estavam sendo indicados, percebemos que as abordagens direcionadas para esse gênero precisam de uma atenção mais reflexiva, visto que o texto teatral ainda tende a ficar em segundo plano, mesmo diante de seus benefícios em torno das competências linguísticas e conhecimento artístico, cultural e social do aluno.

Durante a pesquisa foi possível perceber que alguns Livros Didáticos trazem boas contribuições no trabalho com o gênero dramático, mas que ainda apontam para abordagens que tornam o contato do aluno com o texto teatral superficial. Esse problema ocorre quando o aluno é apresentado apenas a fragmentos de uma obra literária ou quando a cena vira pretexto para o ensino de gramática.

Ressaltamos também a importância de um professor de português que reflète sobre sua aula e materiais didáticos disponíveis, que não se limita diante do trabalho com os gêneros textuais, orais ou escritos, mas que, com o aluno, torna o ambiente de sala de aula um mundo

de descobertas e aprendizagens. E mais, que enxerga no teatro uma possibilidade de proporcionar uma aula interativa, lúdica e enriquecedora.

Observamos que as indicações dos jogos teatrais pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), não se efetiva nos LDP analisados. Estes ignoram o potencial desses jogos como estratégias de ensino que auxilia o professor de língua na atuação com os gêneros de textos, uma vez que contribuem não só para o ensino de língua, mas também para o desenvolvimento da autonomia dos alunos enquanto cidadãos. Nesta perspectiva, é importante que os jogos sejam inseridos antes mesmo dos alunos serem convidados para encenar uma peça ou realizar uma leitura dramática.

Evidenciamos, assim, que o teatro, diante de suas inúmeras possibilidades pedagógicas, possibilita um contato significativo do aluno com o ensino de Língua Portuguesa; o que nos faz refletir sobre estratégias de ensino que podem ser amplamente aplicadas pelo professor em sala de aula, a partir do momento em que esse gênero dramático é valorizado diante de sua potencialidade. Tal reflexão nos encaminha também a pensar o porquê o teatro, considerando seus benefícios didáticos, ainda aparece de forma superficial na formação docente, sendo talvez esse o motivo da deficiência, ou mesmo aversão, que se reflete no modo como o professor aborda o teatro no âmbito escolar.

Com esta pesquisa, percebemos que a inserção de novas estratégias de ensino, que visem a *performance* do aluno diante dos textos teatrais e o estudo significativo do gênero dramático, proporcionam constituições satisfatórias para seu desenvolvimento diante das necessidades do uso efetivo da língua portuguesa, posto que explora as múltiplas linguagens do aluno.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português - encontro e interação**. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BENTES, Anna Christina. Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. *In*: RANGEL, E.O.; ROJO, R.H.R. (Orgs.) **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 129-153.
- BELINKY, Tatiana. **Bidínsula e outros retalhos**. São Paulo: Atual, 1990. (Série Conte Outra Vez)
- BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Jogos para atores e não atores**. Posfácio de Sérgio de Carvalho. Tradução de Barbara Wagner Mastrobuono e Célia Euvaldo. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- BORGATTO, Ana Maria Trinconi; et al. **Projeto Teláris: português: ensino fundamental**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015, p. 232-257.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens**. 9. ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 12-51.
- FERRAREZI JR, Celso. **Semântica para a educação básica**. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- RANGEL, Egon de Oliveira. **A escolha do livro didático de português: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale, 2006.
- RODRIGUES, Pereira Linduarte. **Vozes do fim dos tempos: profecias em escrituras midiáticas**. João Pessoa: UFPB, 2011. (Tese de Doutorado).

RODRIGUES, Pereira Linduarte; MORAIS, Maria Eliane Gomes. Análise Linguística na aula de língua portuguesa: caminhos possíveis. **Encontro de Vista**, Recife, v.17, p.78-91. 2016.

ROJO, Roxane. Alfabetização e Letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? *In*: RANGEL, E.O.; ROJO, R.H.R. (Orgs.) **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 15-32.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

PEREIRA, Camila Sequetto; et al. **Universos: língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2015, p.116-147.

SANT'ANNA, Catarina. O texto teatral nos livros didáticos de língua portuguesa indicados pela FAE/96. *In*: **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 5, n. 8, jul./dez. 1996.

SANTOS, A. N. **O teatro e suas contribuições para educação infantil na escola pública**. 2012. Disponível em: <[http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/3252p.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3252p.pdf)>. Acesso em: 23 de julho de 2018.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Trad. de Jerusa Pires Ferreira (et all). Belo Horizonte: UFMG, 2010.