

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS - USP

WELLINGTON RODRIGUES FERREIRA

**Da escrita para a oralidade: o gênero dramático no material didático do Ensino
Fundamental (Anos Finais) e sua retextualização.**

(Versão Corrigida)

SÃO PAULO
2024

WELLINGTON RODRIGUES FERREIRA

Da escrita para a oralidade: o gênero dramático no material didático do Ensino Fundamental (Anos Finais) e sua retextualização.

(Versão Corrigida)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - Rede Nacional, vinculado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Phablo Roberto Marchis Fachin

SÃO PAULO
2024

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

F383e Ferreira, Wellington Rodrigues
Da escrita para a oralidade: o gênero dramático no material didático do Ensino Fundamental (Anos Finais) e sua retextualização. / Wellington Rodrigues Ferreira; orientador Phablo Roberto Marchis Fachin - São Paulo, 2024.
182 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional.

1. Oralidade. 2. Teatro. 3. Gênero dramático. 4. Retextualização. 5. Ensino Fundamental. I. Fachin, Phablo Roberto Marchis, orient. II. Título.

TERMO DE CIÊNCIA DO ORIENTADOR



São Paulo, 30/10/2024.

Ilma. Senhora

Presidente da Comissão de Pós-Graduação

Tendo o (a) aluno (a) cumprido todas as exigências regimentais do curso de pós-graduação, encaminho à Comissão de Pós-Graduação os exemplares do trabalho abaixo discriminado, solicitando que sejam tomadas as providências para o depósito e aprovação da banca examinadora, conforme sugestão em anexo.

Aluno (a) Wellington Rodrigues Ferreira

Código USP: 8823274

Orientador (a) Prof. (a) Dr. (a) Phablo Roberto Marchis Fachin

Curso: ME [X] DO []

Programa: Mestrado Profissional em Letras

Título do Trabalho em português (obrigatório, idêntico à capa do trabalho) Da escrita para a oralidade: o gênero dramático no material didático do Ensino Fundamental (Anos Finais) e sua retextualização.

Título do Trabalho em inglês From Writing to Orality: The Dramatic Genre in Teaching Materials for Elementary School (Final Years) and its Retextualization

Professor (a) orientador (a)

Contatos do Orientador (a)	Contatos do aluno (a)
E-mails: phablo@usp.br	E-mails: wr.ferreira@usp.br
Telefone (s): (11) 99590-1341	Telefone(s): (11) 97512-3200

FERREIRA, Wellington Rodrigues. **Da escrita para a oralidade: o gênero dramático no material didático do Ensino Fundamental (Anos Finais) e sua retextualização.** 2024. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Profa. Dra. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Profa. Dra. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Profa. Dra. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Dedico este trabalho ao Marcelino Peres dos Santos, Cleonice Santos Ferreira, Valdir Rodrigues Ferreira, William Rodrigues Ferreira, Raonne Rodrigues Ferreira, Matheus Azevedo Ferreira, Livia Azevedo Ferreira, Raquel Pessoa Azevedo. Jamais conseguirei organizar as palavras para explicar o quanto são importantes para mim. Muito obrigado.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos contidos nas próximas linhas são apenas uma parte de tudo o que gostaria de dizer a essas pessoas e seres que me ajudaram a chegar até aqui. Sem eles, não haveria Wellington Rodrigues Ferreira, ou como prefiro: Wellington Rodrigues. Como escreveu Sued Nunes em Povoada, “Quem falou que eu ando só? Tenho em mim mais de muitos. Eu sou um, mas não sou só”.

À minha mãe Osúm pelas bênçãos concedidas, por conceber esse caminho maravilhoso que pude trilhar na companhia de pessoas que me fortaleceram e me fizeram chegar até aqui. À benção, minha mãe.

Ao Seu Tranca Ruas das Almas e Maria Padilha das Almas, meus guias, guardiões, protetores e a quem devo a concretização dos caminhos concebidos por Osúm. Obrigado por estarem ao meu lado desde meu nascimento. Laroyê, Esú. Laroyê, Lebara. Esú Mojubá. Lebara Mojubá.

Ao grande amor da minha vida, meu marido Marcelino Peres dos Santos, você que é meu amigo, cúmplice, companheiro, confidente, minha base. Lembra de nossas conversas noite adentro? Desde aquela vez que me disse que era para eu sempre ir atrás dos meus sonhos e que você estaria na primeira fila para me aplaudir. Que privilégio esse meu, não é? Eu agradeço diariamente por ter te encontrado nessa vida novamente. Há séculos nos reencontramos aqui na Terra, e espero poder partilhar de sua companhia por muitos outros séculos, que esses nossos reencontros sejam infinitos. Obrigado pela paciência, pela compreensão, pelo acolhimento. Obrigado por estar ao meu lado, por me amar, apesar de mim. Você que conhece todas as minhas faces, jamais me abandonou, mesmo nos momentos mais difíceis, afinal sempre foi “Nós contra o mundo”, lembra? Agora, somos nós e as meninas, Frida e Capitu, contra o mundo. Nossa família é linda. Eu te amo há muitas e muitas vidas. Muito obrigado.

À minha Mãe, Cleonice Santos Ferreira, uma mulher preta, de sabedoria invejável, de humor ácido, de raciocínio rápido, de visão de mundo, de coragem. Mãe, a senhora é a ancestralidade em pessoa. A senhora sempre disse que a gente não podia parar de estudar, porque o conhecimento era a única riqueza que não poderiam nos tirar. Que por sermos pretos e de origem mais pobre as pessoas iriam querer pisar na gente, e justamente por isso, não poderíamos parar de ler, de estudar, de continuar a caminhada, independente do que acontecesse. Eu não tenho palavras para expressar minha gratidão pela senhora, por ter lutado

para que eu tivesse terminado a minha graduação. Lembra das reflexões de quando éramos meninos? “Os anos passam muito rápido, meu filho, cinco com cinco são dez, com dez são vinte, com vinte são quarenta e o que você fez da sua vida?”. Ainda ecoam em minha mente suas fortes palavras “Você não vai desistir! Não vai, porque é isso que ‘eles’ querem. Aconteça o que acontecer, eu sempre estarei do seu lado”. Eu não vou parar, mãe, nunca. Te amo.

Ao meu Pai, Valdir Rodrigues Ferreira, um homem simples, que sempre quis o melhor para todos, que dedicou e dedica a vida inteiramente à família. Um homem que chorou ao saber que seu filho havia passado no mestrado, mesmo confessando não entender a magnitude de tudo isso, mas se emocionava, porque sabia que seu filho estava crescendo e seria um mestre. Obrigado pelos abraços apertados, pelo sorriso a cada encontro, pelo carinho, pela preocupação, pela vida. Obrigado pelo exemplo de compromisso, trabalho e resistência. Obrigado por nunca ter deixado faltar nada em nosso lar, por sempre estar presente, por ter me ensinado a ter zelo e honra. Que orgulho de ser seu filho. Eu te amo.

À Dona Carmosina Souza Santos e Dona Áurea de Paula, minhas avós, a quem postumamente faço meu agradecimento. Uma das dores que terei de carregar é de não ter tido tempo de ensiná-las a escrever. Eu queria tanto ter o registro da letra de vocês, mas eu era muito novo quando foram para a ancestralidade. Ficou um vazio tão grande. Queria tanto que tivessem visto como aquele menino, apelidado de “quebra-quebra”, desastrado demais, conseguiu se tornar um homem, e que jamais esqueceu de suas raízes, nem do som do arrastar “das chinelas” pelos corredores. Se eu soubesse, naquela época, que o tempo era demasiado curto, eu juro que teria aproveitado mais. Cuidem de nós aí de cima. Muito obrigado.

Aos meus irmãos William Rodrigues Ferreira e Raonne Rodrigues Ferreira. Meninos, como o tempo passou rápido. Nem parece que há vinte e seis anos brincávamos de escolinha no quintal de casa. A gente cresceu, sem perder o brilho no olhar e a cada encontro é um reencontro com um passado que vivemos. Lembram-se da comemoração quando anunciei a aprovação no mestrado? Aquele momento foi épico. Nós, que somos tão iguais e tão diferentes, temos um amor profundo um pelo outro. Obrigado pelas reflexões, pelas conversas, pelas gargalhadas, pela preocupação, pelas cantorias na madrugada, pelos brindes, pela proteção. Eu agradeço diariamente por poder partilhar a vida com vocês. “Sonhos nunca envelhecem”. Eu os amo.

À Dona Regina de Fátima e ao Senhor Orlando Peres, minha sogra e meu sogro. Ambos são de uma força surreal. Trabalhadores, honestos, detentores de uma sabedoria que somente a vida

interiorana é capaz de proporcionar. Preciso registrar a importância de vocês na minha vida. Nascer em um país que mais mata homossexuais, e ainda assim, estar vivo é um privilégio. Quando nos conhecemos, a única pergunta feita era se eu trabalhava, pois queriam que o filho deles estivesse ao lado de quem o fizesse crescer, ou seja, enxergaram o amor em nossos olhos e nos abençoaram. Se hoje sou uma pessoa mais realizada, é porque vocês fizeram parte dessa história me acolhendo. Agradeço pelo exemplo de retidão dado. Agradeço por todos os Natais. Agradeço por fazer parte da família. Eu os amo.

Aos meus sobrinhos Matheus Ferreira e Lívia Ferreira, e sua mãe Raquel Azevedo, por sempre se alegrarem a cada conquista e por compreenderem a ausência provocada pela dedicação à academia. Que vocês, Matheus e Lívia, possam se inspirar e chegar até onde o tio chegou, antes dos trinta e seis. Estou apenas abrindo o caminho para poder dizer que é possível. Amo vocês.

Aos meus cunhados Micheline Peres, Leandro Peres e sua esposa Andressa dos Santos, Bruno Peres, aos meus sobrinhos Leonardo, Luana, Pedro, Heloísa. Obrigado pelo acolhimento, por me proporcionarem momentos memoráveis, dos quais me fortaleceram a continuar. Eu os amo.

À Mariana Santana, professora de Língua Portuguesa, a quem tive a oportunidade de conhecer desde criança. Fui seu professor formador na residência e posso dizer que acompanhei seu crescimento, sua maturidade, sua formação docente. Mari, minha amiga, não tenho palavras para agradecer o que você fez por mim. Se hoje posso escrever essas linhas é porque você tomou uma atitude imprescindível quando eu mais precisava. Sua discrição, seu zelo, seu compromisso, sua dedicação, sua forma de cuidar são tão únicos que eu só tenho a agradecer o privilégio de ter desfrutado de sua companhia. Foram dias difíceis, mas sua habilidade formidável em articular e resolver problemas me fez chegar até aqui. Muito obrigado, minha menina. Eu te amo.

À Fernanda Joseph, professora de Língua Portuguesa. Fer, você foi minha aluna, lá na primeira turma do SESI em que lecionei. O tempo voou. Hoje é essa mulher preta, decidida, amável e resistente. Obrigado, minha amiga, por sempre emanar desejos e pensamentos positivos para mim e para o Marcelino. Sei do quanto estava orgulhosa e feliz de me ver no mestrado. Obrigado pelas risadas, pelos jantares, pelas conversas, pelos brindes. Eu te amo.

À Thais Bernardes, professora residente de Língua Portuguesa, pela dedicação e ansia em querer aprender. Pela alegria e orgulho demonstrados a cada congresso que eu participava. Por

sempre querer aprender e trilhar o caminho para se chegar a uma carreira de sucesso, sem querer burlar as regras, usar atalhos, invejar os benefícios conquistados por outrem, mas ao contrário, buscando aprender a caminhar. Tenho orgulho de você. Eu te amo.

À Tânia Benevides, minha amiga, minha irmã. Quanta coisa nós vivemos não é mesmo? Não, os últimos anos não foram fáceis. Fomos testados ao limite. Mas a gente é teimoso. A gente continua resistindo e tentando dar o próximo passo. Eu me orgulho de seu crescimento e da forma despretensiosa de viver. Saiba que eles estão orgulhosos de nossos avanços. Eu agradeço por ter dividido mais esse momento da minha vida com você. A gente já se conhece há muitas vidas e que nossos reencontros se mantenham. Sempre juntos. Eu te amo.

À Verônica Cardoso, minha amiga, pelas gargalhadas. Sim, o humor é uma dádiva e nem todos são contemplados com ele. Você foi. Cada riso, cada conversa com olhar (ou com o toque), cada expressão facial, cada história, cada risada escandalosa, cada interpretação das histórias inventadas, amenizaram nossas dores nessa caminhada. Verônica, você é uma mulher e uma mãe exemplar. Me orgulho de você e agradeço por ter te conhecido. Que nada cale sua voz ou diminua a altura de seu riso. Obrigado por dividir comigo todos os momentos no mestrado, minha artista. Eu te amo.

À Silvana Barros, minha amiga e eterna irmã Dulce. Os dias no mestrado não foram fáceis, mas a sua força para enfrentar as adversidades que ocorreram, sem nunca perder o senso de justiça e amor ao próximo me faziam transbordar de orgulho. Obrigado por nos acolher em sua vida, pelos conselhos, pelas sacudidas das pestanas, por nos proporcionar momentos de muita alegria. Foram inesquecíveis. Estudar ao seu lado foi uma honra. Nosso encontro não foi ao acaso e continuaremos juntos nos momentos difíceis e alegres. Eu te amo.

À Dona Flor e ao Senhor Benevides (em memória), pais de minha amiga Tânia Benevides. Eu nunca disse isso, mas para mim parece que a senhora ainda reside por aqui. E digo isso porque sua presença é perceptível nas coisas mais simples e belas. A senhora era assim. Um coração imenso, capaz de adotar mais dois filhos: Marcelino e eu. Cada refeição feita e enviada era a forma de demonstrar o carinho e respeito a nós. Lembra que dias antes da senhora entrar para a ancestralidade, nós conversamos? Tânia disse que iríamos ser aprovados no mestrado. Fomos, viu? E agora estamos concluindo. Obrigado, pelo exemplo de vida. Ainda que a gente não possa mais tomar aqueles cafés da tarde, preciso dizer que a lembrança é reconfortante. Senhor Benevides, estou com saudades, tá bom? E olha, eu tô tentando não ser fraco às segundas-

feiras. Confesso que é difícil, mas estou tentado. Amo vocês dois e cuidem da gente aí de cima. Eu os amo.

Ao meu orientador Prof. Dr. Phablo Roberto Marchis Fachin, o homem que me recebeu na Universidade de São Paulo e com um sorriso estampado no rosto me disse que trabalharíamos juntos. Sua generosidade, sua humildade, sua forma acolhedora, sua elegância e tato em orientar, me fizeram chegar até aqui. É, meu caro, que sorte a minha de ter sido orientado por você. Que sorte a minha de ter colecionado memórias ao seu lado. Agradeço os conselhos, os risos, os projetos, as celebrações a cada conquista, os artigos, as histórias contadas, a nossa trajetória. Obrigado por ter confiado em mim, por ter conduzido esse processo, por me dar a segurança diante das apresentações (fazendo questão de estar presente em todas), por ter me escolhido para os projetos futuros. Eu não tenho palavras para agradecer e dizer o quão importante você é para mim. Muito obrigado por potencializar os nossos sonhos.

À Regina Hauy, minha amiga, doutoranda do programa de Filologia, também orientada do Prof. Dr. Phablo Roberto Marchis Fachin. Obrigado pelo acolhimento desde o primeiro encontro, pela generosidade de dividir seu conhecimento e sabedoria comigo. Sua simplicidade é uma marca registrada. Obrigado pelo tempo dedicado a ler meus textos e artigos que foram publicados. Obrigado pelas comemorações de nossas conquistas, pelo apoio nessa caminhada, pelos direcionamentos.

À Profa. Dra. Beatriz Daruj Gil, pelos momentos de aprendizagem, sempre acompanhados de boas gargalhadas. Pelo adjetivo mais belo que já recebi: “vernáculo”, mas orientado por um homem clássico. Que maravilhoso encontro. O ensino fica marcado quando podemos aprender com leveza. Muito obrigado.

À Profa. Dra. Norma Goldstein pela generosidade em dividir seu conhecimento e sabedoria conosco. Por ter me incentivado a seguir no doutorado, por ter dado o pontapé inicial em um do artigo publicado “Texto literário e a ampliação de horizontes”. Que honra ter tido aula com a senhora e ter visto, ao vivo, a declamação e interpretação de No Meio de Caminho (Drummond). Muito obrigado.

À Profa. Dra. Ana Elvira, pelo acolhimento e por fazer toda a complexidade das teorias tornar-se algo simples. A forma de nos ensinar e explicar, de conduzir as aulas, de nos acolher e

compreender nossos medos, fizeram a diferença para que pudéssemos chegar até aqui. Muito obrigado.

Ao Prof. Dr. Mouri Santiago, pela generosidade em compartilhar conosco seus conhecimentos. Pela humildade e respeito em responder nossas questões, por simplificar os processos, destinando atenção ao que de fato importava. Obrigado pelas oportunidades. Muito obrigado.

À Profa. Dra. Mariângela de Araújo, que além de nos fazer refletir sobre o ensino dos gêneros textuais, coordenou nosso curso, com prestatividade tamanha, sempre nos auxiliando. Não foram tempos fáceis, mas a senhora sempre lutou, pelo curso, pelo direito de estarmos em sala, de podermos melhorar, ainda que atitudes governamentais impedissem. Não posso deixar de dizer que o universo dos congressos que conheci foi graças à senhora. Muito obrigado.

À Profa. Dra. Elis Caretta, que com elegância de brilhantismo nos apresentou o conceito de intermedialidade. As aulas foram maravilhosas e sua dedicação à universidade sempre serão lembradas. Muito obrigado.

À Profa. Dra. Renata Junqueira, pela energia contagiante e pela forma de se permitir viver. Obrigado pelas oportunidades e pelos encontros, que venham mais e mais. Vamos brindar a vida, minha querida. Muito obrigado.

À turma do Profletras que tive a honra de fazer parte, obrigado Amanda Souza, Ana Lúcia, Margarete Duvige, Orlando Sales, Paula Rosiska, Patrícia Takehisa, Renata Feitosa, Rochele Aragão, Silvana Barros, Tânia Benevides, Thati Galante e Verônica Cardoso, vocês alegravam minhas tardes e nossos encontros nos fizeram maiores. Muito obrigado.

Aos meus queridos alunos, sem vocês eu não haveria pesquisa, não haveria todos esses agradecimentos. Vivemos momentos espetaculares e o brilho dos olhos de cada um, resultante de nossas aulas, me marcaram tanto, que foram capazes de renovar minha crença de que há saída. De que acolhê-los e apresentar os caminhos possíveis para trilhar nessa vida é uma forma de mudarmos realidades. Muito obrigado.

Àqueles que a vida me proporcionou andar junto, alguns desde a adolescência, outros após tornar-me adulto. São pessoas a quem posso chamar de meus amigos, Thiago Moreira, Kelly Fernandes, Cris Fernandes, Ricardo Ramos, Daniel da Costa, Meire Silva, Wilson Caetano, Rodrigo Perdigão, Malu Feroli, Otávio Generoso, Gustavo Viana, Sharon Jesus, Tawane Silva,

Cris Joseph, Paulo Costa, Cris Mendes, Nilza Ramos e sua família, Karina Nóbrega, Marquinhos Freitas, Marcinho Silva e Juca Lopes, Elis Tiliê, Eloiza Luz, Edilma Bitencourt, Silvania Santos, Elisete Santana, Beatriz Silva, Ana Negrão, Clara Haag, Ana Balhester, por sempre prezarem pelo meu bem-estar, pelo respeito a mim, e por vibrarem a cada conquista. A companhia de cada um de vocês e o desejo de que eu continue a caminhar, faz com que as mazelas do mundo fiquem menores. Muito obrigado.

Aos dramaturgos, diretores, atores, cenógrafos, figurinistas, sonoplastas, contrarregras, maquiadores, teóricos de teatro que ainda resistem a todos os ataques à Cultura e dia após dia mostram a força inabalável do Teatro. Evoé!

Deixo registrado para a posteridade, que sem vocês nada disso teria acontecido. Muito obrigado. Asé!

*“Vem por aqui” – dizem-me alguns com olhos doces,
Estendendo-me os braços, e seguros
De que seria bom que eu os ouvisse
Quando me dizem: “vem por aqui”!
Eu olho-os com os olhos lassos,
(Há, nos meus olhos, ironias e cansaços)
E cruzo os braços,
E nunca vou por ali...
A minha glória é esta:
Criar desumanidade!
Não acompanhar ninguém
-Que eu vivo com o mesmo sem-vontade
Com que rasguei o ventre a minha mãe.
Não, não vou por aí! Só vou por onde
Me levam meus próprios passos...
Se ao que busco saber nenhum de vós responde,
Por que me repetis: “vem por aqui”?
Prefiro escorregar nos becos lamacentos,
Redemoinhar aos ventos,
Como farrapos, arrastar os pés sangrentos,
A ir por aí...
Se vim ao mundo, foi
Só para desflorar florestas virgens,
E desenhar meus próprios pés na areia inexplorada!
O mais que faço não vale nada.
Como, pois, sereis vós
Que me dareis impulsos, ferramentas, e coragem
Para eu derrubar os meus obstáculos?...
Corre, nas vossas veias, sangue velho dos avós.
E vós amais o que é fácil!
Eu amo o longe e a miragem,
Amo os abismos, as torrentes, os desertos...
[...]
Eu tenho a minha Loucura!
Levanto-a, como um facho, a arder na noite escura,
E sinto espuma, e sangue, e cânticos nos lábios...
[...]
Ah, que ninguém me dê piedosas intenções!
Ninguém me peça definições!
Ninguém me diga: “vem por aqui”!
A minha vida é um vendaval que se soltou.
É uma onda que se levantou.
É um átomo a mais que se animou...
Não sei por onde vou,
Não sei para onde vou,
-Sei que não vou por aí!*

Cântico Negro - José Régio

FERREIRA, Wellington Rodrigues. **Da escrita para a oralidade: o gênero dramático no material didático do Ensino Fundamental (Anos Finais) e sua retextualização.** 2024. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

Resumo

A presente dissertação aborda a retextualização do gênero dramático no material didático destinado às aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (anos finais) da Prefeitura da Estância Hidromineral de Poá, São Paulo, à luz das teorias de Análise da Conversação, Oralidade, Retextualização, Teoria Teatral, e Análise de Material Didático, pautando-nos nos estudos desenvolvidos por Anatol Rosenfeld (2017), Fernando Peixoto (2012), Constantin Stanislavski (2016), Mattoso Câmara (1986), Paulo Coelho (1978), Olga Reverbel (1996), Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004), Luiz Marcuschi (2008), Dell'Isola (2007), dentre outros que compuseram o arcabouço teórico da pesquisa. O material didático, que em tese deveria dar suporte ao professor, tangencia o estudo desse gênero, e ao deixar de explorá-lo, também deixa de fomentar o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, afinal estamos diante de um texto multimodal, com a possibilidade de desenvolver a leitura crítica, o apreço literário, a expressão corporal, o desenvolvimento social, a oralidade, dentre outras contribuições que permitem ao aluno apropriar-se da realidade e agir sobre ela. A metodologia proposta se constitui dos seguintes procedimentos: i) Pesquisa bibliográfica: leitura e sistematização de obras e referenciais teóricos como base para a análise do *corpus* e elaboração das atividades a serem aplicadas durante o trabalho; ii) Descrição e análise do material didático adotado e utilizado pela escola selecionada (*corpus*); iii) Identificação e sistematização da abordagem do gênero dramático no material didático selecionado; iv) Elaboração de proposta de sequência de atividades que contemple a multimodalidade do gênero dramático; v) Aplicação da sequência de atividades com os alunos da escola selecionada; vi) Análise dos resultados obtidos. Compreendemos que para a mudança de tal realidade é preciso uma reflexão profunda de suas causas e a proposição de novos caminhos. Identificamos os problemas encontrados na abordagem do gênero e na orientação pedagógica das aulas. Diante desse fato, elaboramos uma sequência de atividades que explorou o gênero dramático, sua literariedade e suas especificidades, e por fim fornecemos direcionamento aos professores para que possam aprofundar as camadas de interpretação de texto, focalizando no processo de retextualização da escrita para a oralidade.

Palavras-chave: Oralidade. Teatro. Gênero dramático. Retextualização.

FERREIRA, Wellington Rodrigues. **From Writing to Orality: The Dramatic Genre in Teaching Materials for Elementary School (Final Years) and its Retextualization.** 2024. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

Abstract

This dissertation investigates the retextualization of the dramatic genre in teaching materials designed for Portuguese Language classes in the final years of Elementary School at the City Hall of Estância Hidromineral de Poá, São Paulo. The study is conducted within the theoretical framework of Conversation Analysis, Orality, Retextualization, Theater Theory, and the Analysis of Teaching Materials. This framework is based on the works of scholars such as Anatol Rosenfeld (2017), Fernando Peixoto (2012), Constantin Stanislavski (2016), Mattoso Câmara (1986), Paulo Coelho (1978), Olga Reverbel (1996), Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly (2004), Luiz Marcuschi (2008), Dell'Isola (2007), and others. The teaching material, designed to support educators, is intended for the study of the dramatic genre. However, its failure to explore this genre hampers the development of effective teaching and learning experiences. The material, being a multimodal text, has the potential to foster critical reading, literary appreciation, body expression, social development, orality, among other aspects that enable students to engage with and interpret reality. The proposed methodology includes the following steps: i) Bibliographic research: involves reading and systematizing works and theoretical references as a foundation for analyzing the corpus and designing activities for implementation; ii) Description and analysis of the teaching material used by the selected school (corpus); iii) Identification and systematization of the approach to the dramatic genre in the chosen teaching material; iv) Development of a proposal for a sequence of activities considering the multimodality of the dramatic genre; v) Application of the activity sequence with students from the selected school; vi) Analysis of the obtained results. Recognizing the need for change, the study identifies problems in the treatment of the genre and pedagogical guidance in classes. Consequently, a series of activities is developed to explore the dramatic genre, emphasizing its literary aspects and unique characteristics. Finally, guidance is provided to teachers for addressing layers of text interpretation, with a focus on the retextualization process from writing to orality.

Keywords: Orality. Theater. Dramatic genre. Retextualization.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental	50
Quadro 2 - Competências e habilidades	51
Quadro 3. - Possibilidades de retextualização	55
Quadro 4. - Aspectos do Processo de Retextualização	63
Quadro 5 - Operações do Processo de Retextualização	64
Quadro 6 - Resumo descritivo de ocorrências	84
Quadro 7 - Atividade 1	90
Quadro 7.1 - Dificuldades apresentadas	93
Quadro 8 - Atividade 2	95
Quadro 8.1 - Dificuldades apresentadas	97
Quadro 9 - Atividade 3	99
Quadro 9.1 - Dificuldades apresentadas	103
Quadro 10 - Atividade 4	105
Quadro 10.1 - Dificuldades apresentadas	109
Quadro 11 - Atividade 5	110
Quadro 11.1 - Dificuldades apresentadas	115
Quadro 12 - Atividade 6	118
Quadro 12.1 - Dificuldades apresentadas	120
Quadro 13 - Atividade 7	122
Quadro 13.1 - Dificuldades apresentadas	125
Quadro 14 - Atividade 8	127
Quadro 14.1 - Dificuldades apresentadas	129
Quadro 15 - Atividade 9	131
Quadro 15.1 - Dificuldades apresentadas	134
Quadro 16 - Atividade 10	136

Quadro 16.1 - Dificuldades apresentadas	141
Quadro 17 - Atividade 11	143
Quadro 17.1 - Dificuldades apresentadas	147
Quadro 18 - Atividade 12	149
Quadro 18.1 - Dificuldades apresentadas	153
Quadro 19 - Atividade 13	155
Quadro 19.1 - Dificuldades apresentadas	160
Quadro 20 - Quadro Avaliativo	167
Quadro 21 - Níveis de proficiência	168

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Capa da unidade do material didático	74
Imagem 2 - Seção Espaço de Diálogo	74
Imagem 3 - Trajetória de leitura	75
Imagem 4 - Atividade 6	76
Imagem 5 - Caixa explicativa sobre o texto teatral	76
Imagem 6 - Caixa explicativa sobre as personagens	77
Imagem 7 - Características do texto teatral	77
Imagem 8 - Orações coordenadas	78
Imagem 9 - Conjunções coordenativas	79
Imagem 10 - Morte e vida severina: auto de natal pernambucano x	79
Imagem 11 - Figuras de linguagem	80
Imagem 12 - Mãos à obra	81
Imagem 13 - Interpretação de texto	81
Imagem 14 - Critérios de autoavaliação	82
Imagem 15 - Preparação e produção	82
Imagem 16 - Avaliação	83
Imagem 17 - Questões avaliativas	83
Imagem 18 - Preparação	85

LISTA DE SIGLAS

EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
AEE	Atendimento Escolar Especializado
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PNE	Plano Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCN	Parâmetros curriculares nacionais
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
NPC	Non-playable character
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução	24
1. Primeiro Ato: Teatro ou gênero dramático?	32
1.1. O que é gênero dramático?	40
2. Segundo Ato: Afinal de contas, o que é oralidade?	42
2.1. O que dizer a respeito do espaço privilegiado da escrita?	46
2.2. Qual a importância da oralidade na formação dos alunos?	47
2.3. A escola deve ensinar a falar?	48
3. Terceiro Ato: Retextualização	55
3.1. O que torna o gênero dramático tão especial?	59
3.2. Os bastidores da retextualização	62
4. Quarto Ato: Material didático	68
4.1. Descrição e análise do material didático	74
5. Quinto Ato: O Teatro e a oralidade: uma sugestão de sequência de atividade	87
5.1 Atividade 1	91
Quadro 7 - Atividade 1	91
5.1.1 Apresentação	91
5.1.2 Fundamentação teórica	92
5.1.3 Aplicação da atividade	93
5.1.4 Análise dos resultados obtidos	94
5.2 Atividade 2	96
Quadro 8 - Atividade 2	96
5.2.1 Apresentação da atividade	96
5.2.2 Fundamentação teórica	96
5.2.3 Aplicação da atividade	97
5.2.4 Análise dos resultados obtidos	98
5.3 Atividade 3	100
Quadro 9 - Atividade 3	100
5.3.1 Apresentação da atividade	100
5.3.2 Fundamentação teórica	101
5.3.3 Aplicação da atividade	102
5.3.4 Análise dos resultados obtidos	104
5.4 Atividade 4	107
Quadro 10 - Atividade 4	107
5.4.1 Apresentação da atividade	107
5.4.2 Fundamentação teórica	108
5.4.3 Aplicação da atividade	109
5.4.4 Análise dos resultados obtidos	110

5.5 Atividade 5	111
Quadro 11 - Atividade 5	111
5.5.1 Apresentação da atividade	111
5.5.2 Fundamentação teórica da atividade	112
5.5.3 Aplicação da atividade	114
5.5.4 Análise dos resultados obtidos	116
5.6 Atividade 6	119
Quadro 12 - Atividade 6	119
5.6.1 Apresentação da atividade	119
5.6.2 Fundamentação teórica	119
5.6.3 Aplicação da atividade	120
5.6.4 Análise dos resultados obtidos	121
5.7 Atividade 7	123
Quadro 13 - Atividade 7	123
5.7.1 Apresentação da atividade	123
5.7.2 Fundamentação teórica	123
5.7.3 Aplicação da atividade	125
5.7.4 Análise dos resultados obtidos	126
5.8 Atividade 8	128
Quadro 14 - Atividade 8	128
5.8.1 Apresentação da atividade	128
5.8.2 Fundamentação teórica	128
5.8.3 Aplicação da atividade	129
5.8.4 Análise dos resultados obtidos	130
5.9 Atividade 9	132
Quadro 15 - Atividade 9	132
5.9.1 Apresentação da atividade	132
5.9.2 Fundamentação teórica	133
5.9.3 Aplicação da atividade	134
5.9.4 Análise dos resultados obtidos	135
5.10 Atividade 10	137
Quadro 16 - Atividade 10	137
5.10.1 Apresentação da atividade	137
5.10.2 Fundamentação teórica	140
5.10.3 Aplicação da atividade	141
5.10.4 Análise dos resultados obtidos	142
5.11 Atividade 11	144
Quadro 17 - Atividade 11	144
5.11.1 Apresentação da atividade	144
5.11.2 Fundamentação teórica	145
5.11.3 Aplicação da atividade	146

5.11.4 Análise dos resultados obtidos	148
5.12 Atividade 12	150
Quadro 18 - Atividade 12	150
5.12.1 Apresentação da atividade	150
5.12.2 Fundamentação teórica	150
5.12.3 Aplicação da atividade	153
5.12.4 Análise dos resultados obtidos	154
5.13 Atividade 13	156
Quadro 19 - Atividade 13	156
5.13.1 Apresentação da atividade	156
5.13.2 Fundamentação teórica	156
5.13.3 Aplicação da atividade	158
5.13.4 Análise dos resultados obtidos	161
6. Sexto Ato: Bárbara Heliodora está na primeira fila?	163
6.1 Processo avaliativo	165
6.2 Avaliando a oralidade e o gênero dramático	167
6.3 Sugestão de quadro avaliativo	168
7. Último Ato?	172
8. Referências bibliográficas	177

Introdução

Conforme Darcy Ribeiro tantas vezes se referiu em palestras e discursos, emerge o pacto da mediocridade, em que os professores fingem que ensinam e os alunos fingem que aprendem, tendo como resultado final o diploma. Certamente este pacto se insere no contexto da estratificação social e do sistema de poder, a que as teorias da reprodução se têm dedicado. (CAMPOS; GOMES, 2003, p.140)

Iniciar a escrita de uma dissertação nem de longe é uma tarefa fácil. A seleção lexical, a organização das ideias por meio das palavras, frases, orações, períodos, parágrafos e capítulos é um desafio hercúleo. Porém, mesmo diante de tal desafio, se você, caro leitor, está lendo estas linhas, isso quer dizer que conseguimos. Talvez possa soar um pouco estranha a forma como conduziremos a exposição de nossa pesquisa. Para eliminar todo e qualquer embaraço, bem como justificar a escolha estilística do texto, é preciso situá-lo: esta é uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras. A relevância dessa informação reside na formação e atuação de quem está escrevendo estas linhas: professor de Educação Básica da escola pública.

Talvez um dos maiores desafios seja estar diante de uma página em branco. Ainda que pensamentos variados e experiências que construíram nossa forma de ver o mundo, sempre nos acompanhe, transpô-los para o computador e preencher o espaço vazio é um trabalho árduo. Não somente o ato de escrever, haja vista que, sendo um professor de língua portuguesa, o faço diariamente e mais: contribuo para que outros possam existir por meio da escrita, da fala, da compreensão de mundo e do meticuloso trabalho com as palavras; a autovalorização como professor também o é.

Possivelmente o problema resida justamente aí: ser um professor e ter nascido em um país que ensina aos seus, desde a tenra idade, seja por discursos, seja por atos (que não deixa de ser a manifestação de um discurso) implícita ou explicitamente, a não se valorizar, tampouco à escola, bem como a um de seus atores fundamentais: o professor. A ciência como um todo sofre perseguições e ataques, mas a linha de frente, aquela composta por pessoas que não podem se blindar, é justamente onde reside a docência.

Por esse motivo talvez, e simplesmente talvez, seja difícil escrever. Porque em algum lugar durante a formação escolar nos foi ensinado que a nossa voz não era importante, que não teríamos nada a oferecer, que não seríamos capazes de produzir ciência e muito menos escrever

em linguagem científica. Aqui, neste momento, não consigo colocar as sentenças no singular, pois quando analiso a realidade percebo a quantidade de pessoas que foram e são silenciadas. E a cada silêncio do outro, é um silêncio meu.

Por isso, escrever tem sido um ato de resistência. É um desbravar terras que por vezes se mostraram hostis para a figura do professor. Sendo eu um professor, em um curso de mestrado, escrevendo uma dissertação e produzindo ciência, noto que não estou só. Minhas palavras não são apenas minhas, são de todos aqueles que vivem a realidade da escola pública, seus medos, suas angústias, seus descasos, suas violências e suas comemorações ao mais singelo sinal de amadurecimento de um aluno.

Não são apenas dois anos de formação *stricto sensu*, é uma vida dedicada à educação brasileira, na busca incessante de alterar, por menor que seja, a própria realidade e, quem sabe, a de outros. Mas para quê um preâmbulo deste? Quem deu a autorização para se começar uma dissertação nestes moldes? Perguntas assim e outras bem mais agressivas virão de toda a parte, todavia, trago as respostas e peço a permissão para explicá-las.

Em seu artigo intitulado *Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo*, a autora Glória Anzaldúa¹ elucidou algumas das questões que sempre habitaram minha mente. Suas palavras são tão preciosas que não vemos outra forma, senão reproduzi-las na íntegra, ainda que estejamos na introdução. De acordo com a pesquisadora

os olhos brancos não querem nos conhecer, eles não se preocupam em aprender nossa língua, a língua que nos reflete, a nossa cultura, o nosso espírito. As escolas que frequentamos, ou não frequentamos, não nos ensinaram a escrever, nem nos deram a certeza de que estávamos corretas em usar nossa linguagem marcada pela classe e pela etnia. (ANZALDÚA, 2020, p.229)

¹A autora é “filha de camponeses do sul do Texas, que tiveram suas famílias separadas por uma fronteira imposta, Anzaldúa fazia da leitura o descanso de suas jornadas de trabalho nas plantações. Ativista desde jovem, nos anos 1950 participou dos protestos de camponeses do sul do Texas. No fim dos anos 1960 e início dos anos 1970, teve contato com a literatura feminista, mas é nos anos 1970 que inicia sua produção literária, quando escreve peças de teatro, poemas, contos, romances e autobiografias. No começo dos anos 1980 defende a posição de que as mulheres de cor deveriam buscar meios para expressar suas idéias, transformando-se em criadoras de suas teorias e não mais em meros objetos de estudo” (MARCO, 2020, p.229).

Embora seu discurso venha de outro contexto, ele dialoga com o nosso, pois como já relatado outrora não há escuta para a fala de um docente, para seus saberes, tampouco para sua experiência. De que forma, então, poderíamos pensar em escrever? O papel da construção do saber científico é destinado às classes dominantes, poucos são os que conseguem ultrapassar os limites impostos por essa mesma classe. Basta olharmos com atenção o projeto de *Reforma do Novo Ensino Médio*, que na prática afasta das salas de aula o pensamento e sua elaboração, deixando como projeto de vida para os menos favorecidos a formação técnica. Enfrentamos violências de diferentes graus, cometidas por distintos agentes, mas mesmo assim continuamos resistindo.

Posto isso, decidi escrever em primeira pessoa os enunciados a seguir. Aprendi com meu orientador, o Professor Dr. Phablo Roberto Marchis Fachin, que situar o leitor é fundamental para que possa haver compreensão do que está sendo exposto, por essa razão saber de qual lugar o autor enuncia o seu pensamento ajudará a compreender as escolhas feitas. Apresento-me assim: Leciono há 18 anos no ensino público e privado no Estado de São Paulo e tenho a consciência de que muito da ciência produzida dentro dos muros das universidades, em especial nas faculdades de educação e língua, não têm chegado até a base: a escola.

Tenho acompanhado as consequências desse abismo no interior das escolas em que atuo. As escolas refletem o caos vivido por uma sociedade desorientada e alienada. Nos últimos anos, principiou-se ao poder um grupo político que tinha aversão ao conhecimento científico e que conseguiu o apoio irrestrito de uma parcela significativa da população. Talvez, diante desse fato, nós, enquanto professores, pesquisadores, alunos, juntamente com toda a comunidade escolar e acadêmica deveríamos repensar nosso posicionamento e ações. Rever, realinhar, readequar e resistir. Esta dissertação é um ato de resistência, por isso que politicamente escolhemos uma linguagem acessível e com permanente diálogo.

Nesse sentido não nos sentimos sós. Durante a pesquisa, tivemos contato diário com outros pesquisadores, autores, professores e percebemos que a escrita acessível não é inócua, ao contrário, é mais poderosa, justamente por não contribuir para o aumento do abismo ou por não colocar mais um tijolo em um muro que há muito vem sendo construído entre os saberes acadêmicos e a sociedade. Marcos Bagno, Magda Soares, Sírio Possenti, Norma Goldstein, [Phablo Fachin](#), Charles Bazerman, Dino Preti, Olga Reverbel, Robson Carvalho, Celso Ferrarezi, dentre muitos outros, nos fazem companhia, pois suas escritas são um convite para que possamos continuar a estudar, produzir ciência e escrever.

É alarmante ler o que Bagno e Rangel (2005) escrevem, justamente pela clareza de uma realidade que ainda impera nas próprias universidades, nas quais as produções resultantes das pesquisas científicas quase não ultrapassam os círculos exclusivos das publicações especializadas, que além de pouco numerosas, possuem distribuição deficiente.

Nas universidades públicas, dadas as condições de produção do trabalho acadêmico e do próprio conhecimento, a pesquisa desenvolvida não interfere, ou pouco interfere, nas áreas sociais mais amplas, incluída aí a escola (fundamental e média), que dela poderia se beneficiar de forma muito mais intensa e extensa [...] Muito freqüentemente, nem sequer a graduação em Letras dessas mesmas universidades sofre a influência saudável que se poderia esperar dessas investigações: os mesmos professores que realizam pesquisa de ponta se limitam, em seus cursos de graduação, a transmitir aos estudantes os postulados canônicos das diferentes disciplinas, sem renová-las com dados mais recentes, sem submetê-las a crítica, sem propor conceituações renovadas. Muito freqüente, também, é um certo desprezo pela formação de futuros docentes da escola fundamental e média, como se não fosse essa a vocação quase natural dos cursos de Letras. (BAGNO e RANGEL, 2005, p. 65)

Manter a inércia de um sistema educacional que já se provou fracassado nos mais diversos segmentos (basta perguntar aos alunos quantos deles desejam ser professor ou olhar o tratamento que a reitoria e a diretoria das universidades dão para os cursos de licenciatura) não é uma opção para nós. Algo precisa ser feito. Para tanto, esta pesquisa foi realizada e seus resultados, bem como o percurso que enveredamos estão registrados neste texto.

Começamos pela escola selecionada para a aplicação das atividades propostas nesta dissertação. Localizada na cidade de Estância Hidromineral de Poá, Kemel, São Paulo, a EMEB² José Antônio Bortolozzo possui em sua infraestrutura 25 salas de aula, 1 anfiteatro, 1 sala de dança (fechada para reforma), 1 piscina (fechada para reforma), 1 quadra coberta, 1 espaço de leitura com livros doados pela comunidade e por instituições (não há biblioteca), refeitório, secretaria, sala da direção, sala da vice-direção, sala da coordenação, sala dos professores e sala de AEE³.

Atualmente o grupo de alunos é formado por crianças do 3º até o 9º ano do Ensino Fundamental, fazendo com que a escola tenha professores polivalentes e especialistas. A comunidade escolar é composta por educandos pertencentes a bairros menos assistidos pelo Estado, o que aumenta, inevitavelmente, a necessidade de uma atuação que acolha e mantenha

² Escola Municipal de Educação Básica (EMEB).

³ Atendimento Escolar Especializado (AEE).

o aluno na escola. Para aplicarmos as atividades elaboradas e analisarmos os resultados obtidos, escolhemos a turma do 7º ano B, formada por 26 crianças com idades entre 12 e 13 anos.

Partimos do seguinte problema: de que forma a oralidade presente no gênero dramático tem sido abordada pelo material didático utilizado pela escola? A escolha do problema de pesquisa não se deu de forma aleatória. A oralidade é uma das modalidades de uso da língua mais poderosas que existe, e quando a escola se nega a trabalhá-la, ou tangencia sua abordagem, abre-se espaço para *coaches* prometerem ensinar técnicas de se falar em público, reduzindo tal modalidade apenas à expressão sonora. Percebemos que, embora o texto dramático seja multissemiótico, e por essa natureza possível propiciador do desenvolvimento integral do estudante, pois abrange a leitura de um texto escrito em um percurso rumo à oralidade e ao senso crítico, tal gênero não tem sido adequadamente explorado pelo material didático das aulas de Língua Portuguesa, principalmente no que tange à oralidade.

Algumas hipóteses levantadas e confirmadas ao longo da pesquisa foram a de que o material didático apresenta um estudo parcial desse gênero e não privilegia o trabalho com a oralidade, tampouco orienta adequadamente o professor, norteando-o em relação a como proceder o ensino-aprendizagem do gênero dramático, além disso de que há um desprestígio social perpetuado nos estratos mais economicamente prejudicados em relação ao estudo das artes e das linguagens e por essa razão as escolas não dão importância a esse gênero textual. Outra hipótese é a de que a formação do professor em relação ao gênero dramático é deficitária e por essa razão os trabalhos muitas das vezes resumem-se a uma montagem de pequenas cenas e/ou esquetes. A análise da estrutura do texto e questões gramaticais são privilegiadas em detrimento à oralidade. Por fim, que as escolas de ensino público da Prefeitura da Estância Hidromineral de Poá não apresentam espaços adequados para a encenação, tampouco incentivo material para que esse gênero seja trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa.

Nosso objetivo é identificar e sistematizar, por meio do material didático destinado às aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Finais, a abordagem dada ao gênero dramático, analisando-o à luz das teorias de Análise da Conversação, Oralidade, Retextualização e Teoria Teatral. Especificamente, queremos evidenciar possíveis problemas encontrados na abordagem do gênero e orientação pedagógica das aulas; propor uma sequência de atividades que explore o gênero dramático, sua literariedade e suas especificidades,

principalmente ao que se refere à oralidade; e fornecer direcionamento aos professores para que possam aprofundar as camadas de interpretação de texto, oralização e montagem cênica.

O material didático, que em tese deveria dar suporte ao professor, tangencia o estudo desse gênero, e ao deixar de explorá-lo, também deixa de fomentar o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, afinal estamos diante de um texto multissemiótico, com a possibilidade de amadurecer a leitura crítica, o apreço literário, a expressão corporal, o desenvolvimento social, a oralidade, dentre outras contribuições que permitam à criança apropriar-se da realidade e agir sobre ela. Para a mudança de tal realidade são necessárias reflexão profunda de suas causas e proposição de novos caminhos.

No âmbito da pesquisa-ação como metodologia, partimos do levantamento bibliográfico de trabalhos acadêmicos relacionados ao gênero dramático, oralidade e ensino. Depois realizamos pesquisa sobre a elaboração de material didático, o que nos permitiu dedicar um capítulo exclusivo ao tema. Posteriormente, selecionamos e analisamos o *corpus*, que vem a ser o próprio material didático utilizado pela Prefeitura Municipal da Estância Hidromineral de Poá. Propusemos uma intervenção, por meio de uma sequência de atividades, que foi aplicada na escola selecionada e, por fim, analisamos os resultados obtidos. Parte da pesquisa foi publicada em um artigo pela revista O Eixo e a Roda⁴ em 2023, sob o título *A oralidade no gênero dramático apresentada no material didático escolar*, o que evidenciou estarmos no caminho certo.

A divisão dos assuntos abordados se deu em 4 atos, iniciando pelo conceito de Teatro, juntamente com a explicação dos termos utilizados em sua referência. Posteriormente, dialogamos com as teorias da oralidade e do ensino. Passamos, então, pelo processo da escrita para a oralidade, necessário para o estudo do gênero dramático, explicitado no capítulo sobre retextualização. Por fim, no capítulo de análise trazemos o detalhamento do *corpus* e a sugestão das atividades aplicadas, bem como a análise dos resultados obtidos.

Quando relembramos que esta pesquisa está inserida no Profletras e tem por objetivo se colocar como fonte de acesso a outros docentes para que possam compreender e potencializar a teoria que subjaz a docência, não basta apenas apontar os equívocos, é preciso sugerir um caminho. De que forma subsidiar o estudo do gênero dramático, abrangendo a

⁴ Revista científica (Qualis A2 - CAPES) elaborada pela Universidade Federal de Minas Gerais.

modalidade oral, imprescindível para a completude da escrita, sem que se exija do professor uma formação em artes cênicas? Não se pode querer sobrecarregar ainda mais o docente, muito menos atribuir a ele a responsabilidade das mazelas da educação pública. Antes, devemos evidenciar um percurso factível com o intuito de contribuir para o trabalho que já ocorre nas escolas públicas.

Dessa forma, por meio das descobertas possibilitadas pela pesquisa realizada, queremos sugerir um caminho para o estudo do gênero dramático. Para tanto, escolhemos uma linguagem acessível. Reiteramos que este texto não deixa de ser científico porque dialoga com o leitor. A ciência não pode pairar apenas em escritas apáticas, distantes e sem vida. A escola, lugar em que habito, não tem espaço para pausa. Este texto reflete seus autores que em momento algum se deixam abraçar pelo conformismo.

As próximas linhas revelam o tom que adotamos: a simplicidade na linguagem, uma vez que nosso objetivo não é desenvolver uma pesquisa que se encerre nas páginas que a carrega e acabe por enfeitar uma prateleira de biblioteca, conforme exposto anteriormente, mas antes que as páginas deste trabalho cheguem até as salas de aula, quando estudarem o gênero dramático, como contribuição para seu estudo e ampliação do conhecimento linguístico de nossos estudantes. Este trabalho é um diálogo constante com os professores que estão na ativa e buscam caminhos para a construção e manutenção da docência, resultando em um fazer pedagógico cada vez melhor.

Escrever a partir de uma linguagem de fácil acesso não inferioriza o leitor, quanto menos reflete a capacidade linguística e pedagógica que é imputada a um docente, em conseguir traduzir e elucidar o que antes era confuso e inacessível. O papel do professor não é o de erigir ainda mais barreiras entre o aprendiz e o conhecimento, mas sim, o de facilitar esse processo por meio de provocações associadas a uma linguagem respeitosa e acolhedora. Temos como norte o pensamento de Possenti⁵ que decidiu escrever um livro composto por artigos, pois segundo o autor, o seu desejo era ser de fato “lido”. E é justamente o que desejamos: ser lidos. E além: aplicados, replicados, contestados e transformados, por este imenso, complexo e contínuo processo de ensino e aprendizagem de língua materna no mais desafiador cenário educacional: a escola pública brasileira. Tomem seus assentos, pois o espetáculo vai começar.

⁵ Sírio Possenti discute esta abordagem em *Cinco ensaios sobre humor e análise do discurso*, publicado pela editora Parábola em 2018.

1. Primeiro Ato: Teatro ou gênero dramático?

Definir o que é teatro não é o objetivo desta pesquisa. Essa árdua tarefa tem sido a lida de diversos teóricos há anos. Muitos autores já escreveram sobre o assunto e a nós cabe beber em tais fontes e trazer um recorte que embase nossa compreensão acerca dessa manifestação artística. Não queremos apenas expor o conceito, mas sim estabelecer o diálogo entre teatro e as aulas de Língua Portuguesa, bem como sua contribuição para o desenvolvimento linguístico de nossos estudantes.

Em um breve panorama histórico, podemos dizer que o teatro como conhecemos hoje nasce em Atenas, na Grécia, na passagem do século VI para o V a.C., no contexto dos festivais dramáticos em honra ao deus Dionísio. Em sua origem, o espetáculo teatral, ainda que destinado à diversão, mantinha relação com as esferas cívica e religiosa. Aristóteles (1994) explica que a imitação pertence à natureza humana e está presente desde os homens da caverna. Todavia, o que ocorre em Atenas, torna-se um marco, pois diferencia-se de tudo o que havia existido até então. Os próprios gregos e outros povos encenavam seus mitos com o intuito de celebrar seus deuses e manter viva a memória dos feitos heroicos do passado. Entretanto criam-se os concursos teatrais, acarretando no abandono das improvisações ritualísticas e dando início à profissionalização do espetáculo teatral.

Poetas passam a compor e apresentar suas peças a cada ano, contratam-se atores para dar vida às personagens por eles criadas, cidadãos são designados para participar do coro e, os mais ricos dentre eles, para exercer a função de produtores, enquanto outros devem integrar o júri encarregado da premiação. Os espetáculos passam a atrair espectadores de todo o mundo grego, e não apenas os atenienses. (KURY; DUARTE, 2013, p.5)

Para além do surgimento dessa prática diferenciada, nasce a teoria teatral a partir das reflexões de Platão, em *A República*, e em Aristóteles, na *Poética*. Tais obras tornaram-se referência para nós até os dias de hoje. Os termos apresentados ainda são debatidos, como mimese (representação), catarse (purificação estética das emoções) e hamartia (falha trágica), além do termo "teatro" que ao mesmo tempo identifica o lugar onde se abriga o espetáculo, e a sua realização. Etimologicamente esse termo vem do grego clássico *théatron*, tendo como raiz *théa*, que significa “o ver”, “o contemplar”, e o sufixo *tron*, dos adjetivos, conota “o lugar onde”. Logo, *théatron* pode ser entendido como “lugar de onde se vê ou se contempla”

(Burnier, 2009)⁶. Partindo dessa definição, não podemos dissociar da palavra teatro a ideia de visão, ou seja, ler um texto teatral, realizar leitura dramatizada ou encenar sozinho na frente do espelho⁷ não abarca todo o fenômeno compreendido por essa arte, pois é imprescindível que o público veja algo, nesse caso, o ator. (Magaldi, 1986)

Ainda sobre terminologia, vamos a uma questão problemática, cuja resposta contribuirá diretamente para a compreensão desta pesquisa: qual o nome dado para o texto que resulta na encenação teatral? Quando iniciamos o levantamento bibliográfico e nos aprofundamos nas leituras acerca da temática, percebemos que a terminologia utilizada para se referir ao texto, à encenação e ao local de onde se encena, era diversa, o que poderia acarretar confusões. Afinal estaria se relacionada exatamente a quê?

Encontramos as expressões *texto teatral*, *texto de teatro*, *texto dramático*, *gênero texto dramático*, *gênero dramático*, *peça de teatro*, *peça teatral*, *peça*, *roteiro de teatro*, *escrita dramática* e *literatura dramática* vinculadas à ideia do texto escrito elaborado pelo dramaturgo. Para a ação do ator, apareceram os termos *encenar*, *atuar*, *representar* e *ação dramática*. Para a concretização da cena: *espetáculo*, *espetáculo teatral*, *cena*, *peça teatral*, *peça de teatro*, *peça*. Em relação à leitura: *leitura de mesa*, *leitura dramatizada*, *leitura teatral* e *leitura expressiva*. Por fim, destinado ao espaço físico: *teatro*. Note que em alguns casos o mesmo termo é utilizado para diferentes definições.

Expor a variedade de termos encontrados torna-se importante, pois podemos compreender a pluralidade dessa arte. Para além disso, almejamos conduzir uma discussão capaz de elucidar questões relativas à inserção e ao trabalho efetivo do gênero dramático em sala de aula, bem como não permitir que ambiguidades atrapalhem o entendimento das páginas desta dissertação. Assim sendo, utilizaremos nesta pesquisa os termos supracitados em nossa dissertação, respeitando a divisão estabelecida no parágrafo anterior, uma vez que não há consonância entre os mais renomados e variados estudiosos do tema, e assim, sinalizando

⁶ Ainda em Burnier (2009, p.30) temos a explanação sobre a etimologia da palavra teatro: “Interessante observar que da mesma raiz *théa* derivam: *théa* (deusa), *theós* (deus), *theoria* (contemplação), *enthusiasmos* (estar possuído pelos deuses) e *theorêma* (espetáculo). Este último, o *theorêma*, tem tratamento diverso na matemática, na qual requer uma demonstração, uma *apodeíksis*, “mostrar a partir de”, e no teatro, em que requer uma mostração, uma exibição, o levar em cena”.

⁷ Não é aconselhável encenar para um espelho, pois o olhar do ator/estudante seria direcionado para ver apenas o que o objeto é capaz de mostrar: a superficialidade. Desta forma, corre-se o risco de toda a atenção ser destinada para a forma e não para as intenções da cena. Facilmente seríamos traídos pela vaidade em querer parecer bom diante do reflexo de nossa imagem, afastando-nos da experiência teatral.

quando estivermos nos referindo ao texto escrito, à encenação, ao espetáculo/apresentação, ou ao Teatro, no sentido global do termo.

Com o intuito de se encontrar a origem dos termos, há de se explicar a existência de uma divisão das obras literárias segundo o gênero a que pertencem. Tal proposta está contida na *Poética* de Aristóteles, que se tornou não apenas “a primeira obra significativa na tradição literária como os seus conceitos principais e linhas de argumentação influenciaram persistentemente o desenvolvimento da teoria ao longo dos séculos” (CARLSON, 1997, p. 15). A separação levava em consideração a sua natureza, assim sendo, identificaram-se três tipos de obras poéticas, que foram chamadas de gêneros lírico, épico e dramático. Destacamos que o termo *gênero* aqui mencionado não possui relação com a ideia de *gênero textual* ou *gênero do discurso*, proposta por filósofos da linguagem e linguistas de nossos tempos.

Ao *gênero lírico* pertenciam todos os poemas de menor extensão, ao passo que nele não se cristalizassem personagens nítidos, ou seja, a voz central do texto era o “eu” que exprime seu próprio estado de alma. O *gênero épico* tornou-se a classificação dos poemas de maior extensão, no qual havia a presença de um narrador apresentando as personagens que estavam envolvidas nos acontecimentos. Por fim, intitulou-se *gênero dramático* toda obra dialogada em que as próprias personagens atuavam, dispensando a presença de um narrador (Rosenfeld, 2008). Sobre o último, o vocábulo *drama* deriva do grego *dráma* e significa “ação”, uma ação para ser representada no teatro.

A composição do teatro se dá por um tripé: texto-ator-público. Não há como existir o teatro na ausência de um dos elementos citados. O texto, resultado do trabalho do dramaturgo, é um dos pontos de partida para a criação cênica, pois a partir da noção sobre seu discurso, podemos direcionar a cena a ser constituída. O ator é o canal, ou seja, é por meio dele que o texto passa a ser lido e conhecido pelo público. E o público é para quem todo esforço feito (pela equipe técnica e pelo ator) é direcionado. Sem o tripé não há teatro.

Nesse sentido, podemos compreender uma das diferenças fundamentais entre o gênero dramático e os demais gêneros: precisa ser encenado. Nas palavras de Sábato Magaldi (1986, p.16),

Ao escrever a peça, o dramaturgo autêntico já supõe a encenação, da qual participa obrigatoriamente o público. Se ele quisesse prescindir da representação, preferiria outro gênero literário. Pode o autor não se importar com a acolhida do público, mas nunca deve esquecer que as suas palavras precisam ser encontradas em função de uma audiência. (MAGALDI, 1986, p. 16)

Diante das afirmações acima expostas, podemos compreender que a ausência de figurino, iluminação, adereços cênicos, cenário, sonoplastia ou quaisquer outros elementos, não impede a concretização do teatro, desde que haja a tríade essencial. Por essa razão, embora a maioria das escolas do ensino público apresentem precariedade em sua infraestrutura, isso não impossibilita o trabalho docente com o gênero. Justamente por conhecer tal realidade, as atividades sugeridas na pesquisa levam em consideração a limitação de recursos escolares. Ressaltamos, apenas, que a posse de outros meios, além do espaço da sala de aula, contribuiria para o encantamento do estudante ser maior.

Para nós, em primeiro plano, o estudante está no centro das atenções, principalmente tratando-se da natureza do gênero selecionado para a pesquisa. Há uma fala recorrente no meio artístico que explicita a propriedade da manifestação artística, no sentido de identificar quem tem o poder sobre ela. Essa discussão limita-se ao cinema e ao teatro. Dessa forma, compreende-se que o cinema é a “arte do diretor”, pois é ele, de posse das imagens e gravações, quem definirá o que de fato vai ser utilizado e o que será cortado, independentemente da vontade do ator. Porém no teatro ocorre o inverso. Nessa manifestação artística o ator é soberano. Por mais que sejam realizados ensaios e combinados, quem estará de posse da ação é somente o ator. Nesse sentido é que Burnier (2009) discorre em sua obra intitulada *A Arte do Ator*, acerca do privilégio e do poder contido na mão de quem atua. Decroux (1963, p. 41) afirma “o teatro é a arte do ator”. Por essa razão, o aluno é o centro da nossa proposta.

Até o momento problematizamos a terminologia, expusemos a divisão proposta por Aristóteles, explicitamos a origem grega dos vocábulos e, por fim, precisamos relacionar essa manifestação artística com as aulas de Língua Portuguesa, afinal podemos ser questionados a esse respeito. Será que o ensino do teatro não deveria ser responsabilidade dos professores de Arte? De que maneira o ensino de Língua Portuguesa pode contribuir para o teatro? De que forma o teatro pode contribuir para o ensino da Língua Portuguesa? Essas questões serão respondidas e fundamentadas durante toda a dissertação. Iremos abordá-las em duas perspectivas: i) ensino de língua; ii) desenvolvimento do sujeito.

Sem sombra de dúvidas que o ensino de língua está intrinsecamente associado ao desenvolvimento do sujeito. Aliás, essa compreensão deve ser notada nas ações pedagógicas. Existem teorias e documentos norteadores que conduzem o ensino e a aprendizagem no nosso país. Em se tratando de Educação Básica, não poderíamos deixar de mencionar a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que na teoria define-se como um documento de caráter normativo, ou seja, que deve ser seguido por todas as redes escolares do país no momento da composição de seus currículos, com intuito de estipular o conjunto de aprendizagens consideradas essenciais para todos os alunos desenvolverem durante as etapas das modalidades da Educação Básica, assegurando o direito de aprendizagem e desenvolvimento, consonantes com o que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018).

São muitas as críticas sobre a elaboração do documento, isso porque o caráter político-ideológico imperou, fazendo com que setores da sociedade com viés mercadológico tivessem espaço privilegiado em sua constituição. Mesmo diante de tal cenário, não há escola neste país que esteja desvinculada da BNCC. Portanto vamos trazer a concepção de língua e ensino contida no documento e articulá-la com os pressupostos teóricos que norteiam nossa pesquisa.

Para a BNCC, o componente curricular de língua Portuguesa tem por objetivo

proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p.68)

Nesse sentido, os conhecimentos sobre os textos, os gêneros, a língua, as diferentes linguagens e a construção de sentidos recorrentes, a norma-padrão, entre outros devem ser promotores do desenvolvimento das “capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas”. (BRASIL, 2018, p.67)

Ocorre que a BNCC não consegue explicar o complexo processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Há a necessidade de irmos além. Antunes (2014) propõe a discussão acerca da importância de uma fundamentação teórica. Nas palavras da pesquisadora, toda a ação pedagógica não é neutra e as escolhas realizadas (das mais simples às mais complexas) são consequências de nossa concepção teórica, ainda que não tenhamos noção

disso⁸, e buscar esse conhecimento é de suma importância, pois como admoesta Possenti (2009, p.31), ainda que as pessoas possam ser inteligentes, elas “só conseguem ver o que a teoria que adotam lhes permite ver”. Assim sendo, apresentaremos ao longo de toda a dissertação as teorias que embasam nosso pensamento e conseqüentemente as atividades que propomos.

Tendo por base que a linguagem é “interação social”, ou seja, é a ação entre dois ou mais sujeitos, estamos nos referindo a uma ação conjunta e recíproca realizada por mais de um sujeito. Tal concepção indica que os participantes exercem, entre si, influências mútuas, atuando uns sobre os outros durante o processo de comunicação. O resultado desses encontros é a elaboração de um texto coletivo, por meio do qual, por distintas estratégias, buscamos sempre uma atitude responsiva de nosso interlocutor. A linguagem é dialógica por natureza (ANTUNES, 2014). Entender a linguagem sob esse prisma afasta de nossa prática a ideia de olhar para o texto escrito, por exemplo, com o propósito de identificar classes de palavras, ou “retirar” uma frase para fazer análise sintática, ou quaisquer atividades que desconsiderem o contexto de produção em que o texto está inserido. Posto isso, de que forma poderíamos avançar nas aulas de Língua Portuguesa?

Marcos Bagno (2005), propondo uma abordagem mais profunda ao explicitar o conceito de *educação linguística*, considera que embora seja possível afirmar que a educação linguística de cada indivíduo inicia-se desde o início de sua vida, nas interações familiares e comunitárias, possibilitando a aquisição da sua língua materna e, paulatinamente, de toda uma cultura de linguagem característica de seu meio social, é na instituição “escola” o lugar privilegiado para o desenvolvimento da educação linguística de maneira formalizada, sistematizada e institucionalizada, promovida por instâncias de poder oriundas do aparato estatal.

Note que a educação proposta por Bagno está além das competências e habilidades trazidas pelo documento normativo estatal, pois se trata dos letramentos, compreendidos como “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (SOARES, 1999, p.62), tendo como objetivo primordial fomentar condições

⁸ A ideia de noção trazida neste momento, deriva-se do afastamento entre o professor de Educação Básica e a academia, por diversos motivos de uma mesma base: político.

para que o indivíduo ou o grupo possa exercer a leitura, a escrita e a oralidade⁹ “de maneira a se inserir do modo mais pleno e participativo na sociedade tipicamente letrada que é a nossa, especialmente no que diz respeito aos espaços mais institucionalizados do convívio republicano” (BAGNO, 2005, p.69).

No contexto apresentado pelas teorias que dialogam, ampliam e aprofundam as diretrizes contidas na BNCC, podemos pensar a oralidade como uma modalidade que deve ser ensinada de maneira sistematizada pela escola, nas aulas de Língua Portuguesa. Fato é que os demais componentes curriculares, cada qual dentro de sua especificidade, trabalham com atividades que envolvem a oralidade, todavia, limitando-se à rodas de conversas e exposição oral do entendimento de textos estudados durante as aulas. Até mesmo o material didático, que terá um capítulo dedicado à sua análise, não propõe a sistematização da oralidade, principalmente relacionando-a com a aprendizagem do gênero dramático. Ora, se almejamos o desenvolvimento da educação linguística, não podemos negligenciar essa seara do conhecimento.

Nesse sentido, o teatro, ao reproduzir cenas do cotidiano, possibilita, para além do estudo do texto e de seus signos, o aprofundamento da oralidade, explorando seus aspectos paralinguísticos, associados à intencionalidade discursiva do autor-diretor-ator, em outras palavras, é a clara reprodução da interação face a face da vida real, que embora esteja em uma réplica, não permite sua execução de forma mecânica. Afinal, quando assistimos a uma peça de teatro, fazemos um acordo tácito com os atores. Sabemos de antemão que tudo que será apresentado não passa de uma mentira acordada entre os atores e o público. O cenário não é real, mas sim uma representação de algum lugar. Da mesma forma as personagens, a iluminação, a sonoplastia, o figurino, e todos os outros signos que estiverem diante dos olhos do público, pois não passam de representação da realidade.

A última coisa que queremos ver em um teatro é o texto. Sem sombra de dúvidas que compreendemos que tudo é texto, ou seja, não há como não ver o texto, todavia, referimo-nos às pronúncias engessadas das linhas do texto que compõem o espetáculo. Nesse viés, o texto pronunciado e reproduzido mecanicamente em cena não pode aparecer. Se isso ocorre, rompe-se o acordo e a peça não consegue estabelecer um diálogo com o espectador. Não há catarse.

⁹ Diferenciamos a oralização da oralidade, ao passo que a primeira resulta da leitura em voz alta de um texto, e a segunda é composta por elementos do aparelho fonológico associado aos paralinguísticos (Marcuschi, 2007). No capítulo sobre *retextualização* aprofundaremos as diferenças conceituais dos termos.

Para que esse processo ocorra, recorremos à teatralidade, uma vez que essa é responsável pela invisibilização do texto escrito. Quando a teatralidade se faz presente, o texto desaparece, restando a arte. Para que isso aconteça, o enfoque deve ser dado ao ator, não ao texto, como diz Guénoun (2003) “a fonte da teatralidade é o ator”. Como estamos direcionando nossa pesquisa para o ensino, o que chamamos de “ator” refere-se a “estudante”¹⁰. Mas para que o ator/estudante possa compreender os meandros do gênero dramático e ampliar seus conhecimentos linguísticos de leitura, compreensão, interpretação, prosódicos, orais, o professor desempenha papel fundamental na condução.

Nesse sentido, Pupo (1997) salienta que

A intervenção do professor, coordenador de oficina, animador ou similar ganha contornos mais complexos e passa a envolver ao mesmo tempo uma responsabilidade social e uma preocupação da ordem estética. A ênfase é deslocada: o fazer teatral deixa de ser encarado de modo restrito ao espetacular, passando a ser pensado em termos das contribuições que oferece para o desenvolvimento do ser humano. (PUPO, 1997, p.16).

A autora relaciona o fazer teatral com o desenvolvimento humano, ao passo que tal arte é de tamanho gigantismo que extrapola o resultado apresentado na cena. Por detrás de um espetáculo - que é apenas uma mostra do que de fato foi construído - estão aprendizagens que acompanharão o aluno por toda a sua vida: a coletividade, a expressão, a superação de obstáculos, o conhecimento prosódico, a retextualização (do escrito para a oralidade), a estética, a Arte como manifestação política, dentre outros. É a formação integral do sujeito para que atue no mundo.

Por compreender, que o gênero dramático só se concretiza quando encenado, a oralidade assume papel fundamental. Como já dissemos, o teatro diferencia-se das demais literaturas, pois existe a partir de um tripé e não se realiza apenas com a escrita do texto, ou com a leitura silenciosa, tampouco com sua presença na prateleira de uma biblioteca, menos ainda ao figurar nas páginas do material didático com fins de se identificar classes de palavras ou análise sintática das falas das personagens.

¹⁰ O estudante jamais sairá de nossas vistas. Todo o trabalho aqui realizado é para que ele, o estudante, possa aprimorar seus conhecimentos linguísticos e aplicá-los para além da sala de aula. Sem sombra de dúvidas, que o professor também nos é precioso, afinal a aula não acontece na sua ausência. Dessa forma, também manteremos nosso olhar para esse profissional que ocupa a base de nossa nação.

Nessa perspectiva, a nossa atuação, enquanto professores da Educação Básica, dirige-se para além das competências e habilidades descritas na BNCC, buscamos a formação integral do aluno, para tanto perpassamos os letramentos, rumo à educação linguística e ao desenvolvimento humano. Para contemplar tal objetivo, o trabalho com o gênero dramático torna-se um caminho propício, desde que não nos limitemos ao estudo único e exclusivo de sua estrutura ou como pretexto para o ensino de regras gramaticais.

1.1. O que é gênero dramático?¹¹

Que nome podemos dar a um texto de teatro? Nas pesquisas realizadas para a elaboração dessa dissertação, encontramos vários registros, que tinham como função referir-se ao texto escrito de teatro. Eram eles: gênero dramático, texto dramático, texto teatral, texto de teatro, peça teatral e peça de teatro. Essa pluralidade de nomes pode levar o leitor a se questionar se todos estão sendo utilizados com o mesmo sentido.

Patrice Pavis (2011) explicita a etimologia da palavra drama, a saber, do grego *dráma* que significa ação, uma ação para ser representada no teatro, do grego *theatron*, que significa lugar de onde se vê. Temos aqui uma breve contextualização da palavra drama, entretanto, não podemos deixar de destacar que de acordo com o autor essa mesma palavra assume significados distintos, a depender de qual região do ocidente e do contexto esteja sendo empregada. Diante disso, pautando-nos por Anatol Rosenfeld (2008), utilizaremos o termo gênero dramático para nos referirmos ao texto escrito, pois de acordo com o autor “pertencerá à dramática toda obra dialogada em que atuarem os próprios personagens sem serem, em geral, apresentados por um narrador” (ROSENFELD 2008, p.17), estando em consonância com a classificação de obras literárias contidas no 3º livro de Sócrates, no qual estabelece as características que compõem os gêneros épico, lírico e dramático¹².

¹¹ O texto deste subtítulo compôs o artigo “A oralidade no gênero dramático apresentada no material didático escolar” - Revista O Eixo e a Roda - UFMG (Qualis A2), publicado no segundo semestre de 2023.

¹² O autor apresenta em sua obra a definição proposta da República de Platão: A classificação de obras literárias segundo gêneros tem a sua raiz na República de Platão, No 3º livro, Sócrates explica que há três tipos de obras poéticas: "O primeiro é inteiramente imitação." O poeta como que desaparece, deixando falar, em vez dele, personagens. "Isso ocorre na tragédia e na comédia." O segundo tipo "é um simples relato do poeta; isso encontramos principalmente nos ditirambos." Platão parece referir-se, neste trecho, aproximadamente, ao que hoje se chamaria de gênero lírico, embora a coincidência não seja exata. "O terceiro tipo, enfim, une ambas as coisas; tu o encontras nas epopeias..." Neste tipo de poemas manifesta-se seja o próprio poeta (nas descrições e na apresentação dos personagens), seja um ou outro personagem, quando o poeta procura suscitar a impressão de não

Outra questão relevante pode se apresentar: gênero dramático e teatro (no sentido de encenação teatral) são sinônimos? Eis outro grande problema: definir o que vem a ser teatro. Diante dessa questão, façamos nossas as palavras de Fernando Peixoto (2012) quando tentou definir o que é teatro. O autor trouxe mais indagações a certezas. Por que isso ocorreu? Justamente por não ser fácil defini-lo, por existirem inúmeras formas de fazê-lo, por ter sido realizado de maneiras distintas, a depender da região e da época.

Será isso o teatro? Será possível definir teatro? Será certo e verdadeiro tentar precisar seu significado se, desde a origem do homem, existe enquanto processo, em permanente transformação, obedecendo a sempre novas exigências e necessidades do homem que, através dos tempos, na produção social de sua existência, entra em determinadas relações de produção, necessárias e independentes de sua vontade, que correspondem a determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais da sociedade? O que pode valer para entender a cultura ocidental vale para a oriental? Enfim, existe um teatro ou, em função da vida econômico-política, teatro hoje é uma coisa, amanhã outra, ontem foi diferente? É necessário cuidado para não cair na facilidade de definições abstratas de discutíveis "essências" inexistentes, ou na armadilha de definições idealistas que aceitem um instante isolado, seja o hoje ou o ontem, como verdades imutáveis. (PEIXOTO, 2012, p.10)

Considerando tais indagações, quando nos referirmos à encenação do gênero dramático, utilizaremos os seguintes termos: cena, encenação, encenação teatral, encenação do gênero dramático. Esses esclarecimentos são importantes, pois o teatro como conhecemos é composto por um gênero dramático (parte escrita) que só tem sua realização completa quando encenado. Com isso em mente, é preciso dizer que estamos diante de um texto multimodal, que nas palavras de Dionísio (2011, p.139)

Se as ações sociais são fenômenos multimodais, conseqüentemente, os gêneros falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens.

Esclarecer o que vem a ser um texto multimodal é de suma importância, pois essa compreensão é o que fundamentará as atividades aqui propostas, enfatizando que a realização do estudo do gênero dramático não poderá ocorrer de forma dissociada, ou seja, separando a parte escrita da encenada.

é que ele quem fala e sim o próprio personagem; isto é, nos diálogos que interrompem a narrativa. (ROSENFELD, 2017, p. 15)

2. Segundo Ato: Afinal de contas, o que é oralidade?

Para tratarmos de oralidade, é necessário estabelecer um percurso que facilite a compreensão dessa prática de uso da língua. Partiremos de sua relevância histórica até chegarmos aos dias de hoje, perpassando pelos documentos oficiais de ensino, pela diferenciação entre oralização e oralidade, e quais as suas contribuições para o desenvolvimento linguístico do educando.

Quando nos referimos à oralidade, não estamos nos restringindo à emissão de som pelo aparelho fonador. Esta prática de uso da língua vai além da fala, pois mobiliza inúmeros recursos expressivos que auxiliam em sua concretização. Beth Marcuschi (2014) explicita que a oralidade envolve a “fala associada a seu ritmo, entonação, volume e entrelaçada a múltiplas linguagens, como a gestualidade, a mímica, a imagem e até à modalidade escrita da língua (por exemplo, na TV, numa exposição oral em que se usa algum apoio escrito)”, nesse sentido a oralidade é mais ampla, pois além da emissão do som utiliza elementos paralinguísticos que influenciam a atitude responsiva dos interlocutores durante a interação.

Quanto à fala, reconhecemos que é uma das características mais humanas que existe. Nascemos preparados para falar, apenas ao ouvir conseguimos desenvolver essa faculdade. Enquanto nosso sistema auditivo começa a se aprimorar no ventre materno, nosso cérebro consegue realizar conexões enquanto ouvimos sons do mundo exterior e os relacionamos com as reações hormonais maternas. Assim se inicia nossa caminhada pelo mundo da oralidade. Essa jornada, de acordo com Carvalho e Ferrarezi (2018), continuará durante todo nosso percurso em vida. O recém-nascido em pouco tempo começará a balbuciar os primeiros sons e mexerá os lábios, a língua, a glote, em um treinamento da complexa musculatura de todo o aparelho fonador.

Aos poucos uma criança começa a reproduzir alguns dos sons e expressões aprendidos. E para além de uma simples repetição, em dado momento apontará para algo e pronunciará “dá”, e pela primeira vez ela conseguirá “comunicar algo com o uso da língua materna” (CARVALHO; FERRAREZI, 2018, p.14). Antes a sua comunicação se dava pelo choro, caretas, gritos, fechando os olhos, etc. Pouco tempo depois a criança não ficará restrita às palavras monossilábicas, e começará a juntar palavras e formar frases. Ela estará diante da descoberta de que a língua possibilita a interação com os outros, a princípio, para ela, como

meio de conseguir aquilo que deseja, e com o passar do tempo, perceberá que a língua vai além do utilitarismo diário de sobrevivência.

Ela descobre como são incríveis as histórias ouvidas e que prazer elas proporcionam. Percebe também quanta coisa aprende por meio da língua e, finalmente, se dá conta de que a língua é uma forma de estabelecer compromissos sociais. Aprende que a língua funciona como material de contrato social, pois ela começa a ser cobrada pelas coisas faladas e entende que os pais também se comprometem a fazer coisas falando, como quando prometem um brinquedo novo ou o passeio no final de semana. Isso é tão verdadeiro que, se um adulto deixa de cumprir uma promessa, a criança é capaz de cobrar: "Mas você disse..." (CARVALHO; FERRAREZI, 2018, p.15)

Além disso, de acordo com os autores, a criança descobre que há muitas possibilidades de expressão da língua oral, podendo ser cantada, gritada, rimada, recitada, sussurrada, entre outras formas de materialização. A criança durante seu desenvolvimento social e linguístico começa a ter consciência de que as palavras faladas têm um corpo, um colorido, uma forma e isso está intrinsecamente relacionado com o contexto de produção para que haja sentido. Ela reproduzirá sentenças (ainda que não saiba exatamente o que significam) de acordo com o seu sentimento ou com o que desejam provocar no outro. Aprenderá, inclusive, que o silêncio também faz parte da oralidade e pode servir como forma de negação ao outro.

Todo o percurso expositivo apresentado até aqui justifica-se porque não queremos apenas apresentar a definição da oralidade, mas chamar atenção para sua importância e constituição em nossas vidas. A oralidade não é algo simples, desprezível ou caótico. Ela é, antes de mais nada, determinante para a composição de nossa identidade. Carvalho e Ferrarezi (2018) esclarecem que a oralidade é um patrimônio pessoal e intransferível construído ao longo de toda a existência humana, trata-se de um direito sagrado, prometido desde o ventre materno e que é conquistado por anos e anos de treinamento diário, de esforço, de erros e acertos, de consequências tristes, felizes e marcantes resultantes do que foi dito em determinada situação. Ressaltam os autores que a oralidade é o que nos conecta ao mundo e “nos representa como um-se-no-mundo, um ser peculiar, único, complexamente singular” (2018, p.17).

Veja, estamos diante da mais complexa oralidade que existe no planeta. Ainda que reconhecidamente baleias e abelhas, entre outros animais, consigam se comunicar de forma mais profunda que outros seres irracionais, nenhum animal, a não ser o humano, consegue recitar poemas, elaborar argumentos para defender uma causa, contar histórias para os filhos

dormirem. A oralidade nos define como espécie. O ser humano é um “ser que fala” e não um “ser que escreve” (MARCUSCHI, 2010, p.17).

Essa afirmação feita por Marcuschi (2010) é importante, pois nos relembra que antes mesmo de aprendermos a escrever, aprendemos a falar. Corroborando com tal pensamento, existe um dado importante que muitas vezes é esquecido por nós: a escrita não é algo natural, por outro lado a fala é inata ao ser humano (levando em consideração que o sujeito não tenha nenhuma patologia que o impeça de falar). Dessa forma, existem sociedades que são ágrafas e mantêm a sobrevivência de sua cultura através da oralidade. A professora Magda Soares postula em consonância com os demais autores aqui citados, ao passo que esclarece as diferenças na aquisição da modalidade oral e a modalidade escrita, para ela “a fala é inata, é um instinto; sendo inata, instintiva, é naturalmente adquirida, bastando para isso que a criança esteja imersa em um ambiente em que ouve e fala a língua materna” (SOARES, 2017, p. 45).

A esse respeito podemos citar uma relevante pesquisa¹³ feita por Marcuschi em 1995, na qual se realizou um levantamento sobre os usos da fala e da escrita nos mais variados contextos da vida diária. O resultado da pesquisa indicou que o tempo gasto com a escrita é de 5% do total do tempo em que os participantes foram monitorados, e a com a leitura é um pouco mais. Concluiu-se que a maior parte do tempo concentra-se na comunicação oral, e isso é uma característica de nossa sociedade, independente da classe social, da idade ou da formação acadêmica. Somos uma sociedade fundamentalmente oralista. A escrita é setorizada, ao passo que sua existência está ligada aos gêneros textuais e às esferas em que circulam, ou seja, nem todos os gêneros textuais escritos são realizados por todos da sociedade.

Na antiga Grécia, a capacidade de falar era de suma importância. Os sofistas, em Atenas, por exemplo, preparavam os jovens para a vida política, por meio da Retórica, que era uma disciplina, ou seja, sua função social era a de ensinar as habilidades de falar em público com persuasão. Treinavam-se as habilidades da modalidade oral da língua, com a finalidade de obter a adesão de um público, a almejada audiência. Dessa forma, a “concepção de língua

¹³ Pesquisa financiada pelo CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), realizada no ano de 1995, na Universidade Federal de Pernambuco, coordenada pelo Prof. Dr. Luiz Antônio Marcuschi, e com a participação de Judith Hoffnagel, Doris Carneiro da Cunha, Kazue Saito Monteiro de Barros e bolsistas de Iniciação Científica.

presente entre os estudiosos da retórica era a de que se constituía como um arsenal de estratégias discursivas para finalidade práticas” (LEAL, 2004, p. 6).

Porém, mesmo diante de todo esse pensamento aqui expressado, a oralidade tem sido esquecida na escola. Os motivos são claros e iremos expô-los neste capítulo. Observe o que Gnerre afirmou ao compreender que a leitura e a escrita, desde que surgiram, mantêm um íntimo vínculo com o poder que as classes dominantes possuem:

aceitação básica do valor indiscutivelmente positivo da escrita... intocável durante décadas... [assim] a capacidade de ler e escrever é considerada intrinsecamente boa e apresentando vantagens óbvias sobre a pobreza da oralidade. Como tal, a escrita é um bem certamente desejável (GNERRE, 1985, p. 32).

Talvez o que nos deve chamar mais atenção na citação acima é a expressão “pobreza da oralidade”. Como podemos conceber tal ideia, se sabemos que ela é muito mais rica e complexa que a leitura e escrita? A resposta está diretamente ligada à ideia de valor. A esse respeito, os autores Carvalho e Ferrarezi (2018) discorrem que a valorização de um objeto é dada a partir da posição social que ocupa o grupo que o detém. Em sua obra, eles fazem um paralelo entre o valor que um determinado chinelo de uma marca famosa possuía enquanto era utilizado pelas camadas populares e a radical transformação quando passaram a aparecer nos pés de quem possuía fama. O vocábulo “chinelo” deu lugar a “sandália” que passavam a agregar a ideia de “despojado” e “moderno” como um valor. O mesmo se dá para as questões da linguagem, pois se todos falam e poucos escrevem, logo a escrita passa a ser um objeto de maior valor social, principalmente quando observamos como os lugares formais de aprendizagem por anos foram ocupados apenas pela elite do país.

Nesse sentido, Magda Soares postula sobre a aquisição da escrita, que em oposição à fala, necessita de um espaço formal de aprendizagem, bem como ser ensinada por métodos específicos. A escrita, ao contrário, é uma invenção cultural, a construção de uma visualização dos sons da fala, não um instinto. Em decorrência, se a fala não é, nem precisa ser, ensinada de forma explícita, consciente – não há necessidade de métodos para orientar a aquisição do falar e do ouvir –, a escrita precisa ser ensinada por meio de métodos que orientem o processo de aprendizagem do ler e do escrever. (SOARES, 2017, p. 45).

2.1. O que dizer a respeito do espaço privilegiado da escrita?

Se pensarmos que no Brasil o acesso universal da escola - por força de lei - ocorreu apenas no século passado, essa instituição abrigou por décadas apenas os que eram da elite, tornando-se, sem sombra de dúvidas, um local privilegiado, assim sendo, seus objetos de estudo também ocupariam um lugar de destaque na sociedade. Por esta razão, a escrita acaba por diferenciar as pessoas em um povo que possui a grafia como forma de produzir, registrar e perpetuar seu conhecimento. Até mesmo pessoas analfabetas devem se sujeitar à escrita, afinal nossa organização social está intrinsecamente ligada à ela, desde o simples ato de pegar um ônibus até a escrita das leis e sentenças judiciais. Para além disso, a escrita foi elevada a um *status* mais alto, “chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder” (MARCUSCHI, 2010, p. 17).

Por essa razão, durante muito tempo, (até meados da década de 60), acreditou-se que a língua falada era o lugar do caos. Isso se deve pelo considerável volume de elementos pragmáticos, como por exemplo, as pausas, os alongamentos de vogais e consoantes, as hesitações, os truncamentos, as repetições e ênfases, entre outros (FÁVERO, 2005). Por outro lado, considerava-se a escrita como sendo o local de controle e de boa formação, sendo colocada no lado oposto: o da ordem. Isso se deu, principalmente pelo lugar em que o processo de aquisição de uma e outra se dá: a primeira nos contatos iniciais que temos com os demais seres humanos desde o nascimento, e a segunda na formalidade escolar.

Mattoso Câmara (1986) explica que a civilização deu tamanha importância à escrita que muitas vezes quando nos referimos à linguagem, nosso pensamento nos leva apenas a essa modalidade. O pesquisador admoesta que é preciso não perder de vista que existe uma modalidade de uso da língua mais antiga, mais básica e natural: a expressão oral. Em consonância, Marcuschi (2010) e outros teóricos vão se opor ao pensamento que rebaixa a oralidade. O autor ressalta que “o texto oral está em ordem na sua formulação e no geral não apresenta problemas para a sua compreensão” (MARCUSCHI, 2010, p.47), o texto oral possui organização e coerência próprias, além de aspectos que somente a oralidade possui, como o paralinguístico, por exemplo.

Mesmo diante de tais afirmações, não há como estabelecer qual das duas modalidades de uso da língua (fala e escrita) é a mais importante, pois ambas contribuem para que possamos nos comunicar e cada qual com a sua especificidade. Na perspectiva aqui defendida, em

consonância com Marcuschi (2010), não encaramos a oralidade como sendo algo negativo e a escrita como tendo propriedades positivas, devido ao seu processo de aquisição:

São modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas. Postular algum tipo de supremacia ou superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa. Em primeiro lugar, deve-se considerar o aspecto que se está comparando e, em segundo, deve-se considerar que esta relação não é homogênea nem constante. (MARCUSCHI, 2010, p.35)

Sendo assim, tendo esta pesquisa um direcionamento para o ensino e a aprendizagem da língua materna, é imprescindível que adotemos na prática a concepção postulada por Marcuschi (2010), promovendo atividades reflexivas que englobem as distintas modalidades e favoreçam o desenvolvimento linguístico do aluno.

2.2. Qual a importância da oralidade na formação dos alunos?

No capítulo sobre Teatro, trouxemos uma expressão cunhada por Marcos Bagno (2005) que é de suma importância para a nossa formação docente. O autor defendia a ideia de *educação linguística*, o que amplia nosso olhar em relação ao aluno. Nessa perspectiva, a oralidade evidencia a sua relevância, pois embora estejamos inseridos em uma sociedade que adotou o sistema de escrita como modalidade privilegiada de uso da língua, ainda somos essencialmente oralistas, conforme evidenciou a pesquisa realizada por Marcuschi (2005). Portanto, para uma educação linguística, precisamos desenvolver em nossos alunos a capacidade de usar a modalidade oral da língua em diversas situações comunicativas, de maneira que ele seja capaz de realizar as escolhas linguísticas necessárias para a compreensão de seus enunciados.

Infelizmente, o que estamos presenciando em nossas aulas, nos mais variados momentos de aprendizagem e de exposição ou descontração, são jovens que se comunicam monossilabicamente. Se antes já nos era preocupante, agora, em um cenário pós-pandêmico e pós-isolamento os desafios são ainda maiores. Na visão de Carvalho e Ferrarezi (2018) é fato que estão sobrevivendo sem a competência de expor e defender as suas ideias diante de seus colegas, de autoridades escolares, de familiares, entre outros, por não lhes terem sido ofertados os meios para o desenvolvimento integral. Os autores escancaram uma das realidades da escola brasileira, que ainda silencia corpos e modos, fazendo com que nossos estudantes sejam sempre

pessoas com um ótimo potencial e nada mais. Apenas potencial, mas sem desenvolvimento. Quando tentam expor suas ideias, por vezes são tomados como afrontosos e sem educação, carecendo de alguma forma de penitência.

Tais silenciamentos resultarão no fracasso das apresentações escolares, nas quais os professores desejam que os estudantes declamem, atuem, oralizem textos, poemas, esquetes, textos teatrais, entre outros, e não conseguem, por óbvio. A esse respeito, os autores são categóricos e expõem as fragilidades do sistema de ensino brasileiro, e que salvo algumas exceções é uma triste realidade da maioria:

É essa escola silenciadora que educa nossos filhos e filhas no Brasil e que, depois, quer que os alunos recitem poesias no sarau do Dia do Livro. Aí a meninada fala "para dentro", gagueja, treme as pernas, não sabe se expressar e os outros riem. A escola olha e diz: "São pequenos, um dia eles aprendem". E tudo fica do tamanho que está, mas com mais gente que tem medo de falar e que não sabe ouvir. Infelizmente, não aprenderão se não lhes for ensinado. As competências mais complexas da oralidade demandam ensino formal e sistemático: não são um "dom" que qualquer um vai receber magicamente quando ficar mais velho. (CARVALHO; FERRAREZI, 2018, p.23)

Os autores nos chamam a atenção para outro fato que tem aumentado sua ocorrência nas salas de aula brasileiras. Não raro, quando se encontra um aluno com habilidades linguísticas da oralidade e questiona-se onde aprenderam a se expressar assim, a resposta tem sido "na igreja". Local, em que, os jovens são incentivados a irem à público, em posição principal, e a falar, relatar, narrar situações que vivenciaram, bem como a realizar discursos e pregações religiosas. Não há vacância de poder. Se a escola vive a condenar a oralidade, ao passo que não a insere nas aulas de maneira sistematizada, o espaço aberto é ocupado por outra instituição que se valerá de tal competência para poder propagar sua ideologia. As consequências aparecem diariamente com a exibição de pessoas que dominaram a oralidade, mas não possuem ética ou comprometimento com o que pronunciam, espalhando fake news ou agindo de forma a prejudicar grupos minoritários.

2.3. A escola deve ensinar a falar?

A pergunta do subtítulo tem o intuito de provocar uma reflexão: ora, se aprendemos a falar por meio de nossa interação social ocorrida desde o nascimento e se amadurecemos a forma como expressamos nossas ideias pela emissão do som, ao passo que crescemos e

interagimos com outras pessoas, então, chegaremos à escola com bagagem suficiente para nos comunicarmos oralmente. Nessa perspectiva, a escola passa a ser o lugar para aprendermos a ler e a escrever, pois “falar” já sabemos há anos. Eis o equívoco que resulta diretamente na formação de nossos estudantes.

Ensinar a oralidade não é ensinar a falar, mas antes a compreender todos os meandros que compõem esta modalidade de uso da língua, contextualizando-a de acordo com a situação comunicativa em que estivermos inseridos. É esse o pensamento que o professor deve ter nas aulas de Língua Portuguesa para que possa rebater o pensamento raso e limítrofe de que a oralidade se aprende em casa e a escola deve se ocupar da escrita. A esse respeito, os materiais didáticos privilegiam o estudo da estrutura e da escrita dos gêneros textuais, relegando à oralidade o espaço de “rodas de conversas”.

"não se acredita mais que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita" (CASTILHO, 1998, p. 13)

Não é papel da escola ensinar a falar, principalmente porque isso já é de domínio do estudante quando é matriculado. Então, qual seria o papel da escola, e conseqüentemente do professor de Língua Portuguesa? Não podemos nos esquecer de que esta instituição escolar não age sem o direcionamento dos documentos normativos. Antes, guiava-nos os PCNs¹⁴ e agora a BNCC, para além da LDB 9394/96. A esse respeito façamos um comparativo entre o que PCN e BNCC para estabelecer quais mudanças no entendimento sobre o ensino da oralidade acabaram ocorrendo. Encontramos no volume de Língua Portuguesa para as séries iniciais na versão de 1997 a seguinte orientação:

¹⁴ Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) eram documentos que orientavam a educação no Brasil.

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva (BRASIL, 1997, p. 15).

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 1997, p. 32).

Os conteúdos de língua portuguesa devem ser organizados em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua (BRASIL, 1997, p. 43).

Podemos compreender que há quase trinta anos que o ensino da oralidade era previsto como parte do conteúdo da disciplina e não apenas como algo anexo a ser ensinado quando tivesse alguma oportunidade, em dias de apresentação de trabalhos ou em datas comemorativas, mas antes de maneira sistemática e constante. O documento esclarece que não é, conforme já mencionado, papel da escola ensinar o aluno a falar, pois isso é algo que a criança aprende muito antes de ser matriculada no sistema escolar. E ainda não poupa suas críticas em relação ao que ocorre quando a escola toma para si o que não lhe compete:

Talvez por isso, a escola não tenha tomado para si a tarefa de ensinar quaisquer usos e formas da língua oral. Quando o fez, foi de maneira inadequada: tentou corrigir a fala "errada" dos alunos - por não ser coincidente com a variedade linguística de prestígio social -, e com a esperança de evitar que escrevessem errado. Reforçou, assim, o preconceito contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada (BRASIL, 1997, p. 48).

Cabe, assim, à escola, no tratamento da língua oral, o “planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua” (BRASIL, 1997, p.49). Em 1997 já estava sendo colocada uma expressão fundamental para o ensino: planejamento da ação pedagógica. Não estamos defendendo a ideia de deixar os alunos falarem livremente e sem planejamento na escola. Estamos defendendo a ideia de planejar situações de aprendizagem sobre os usos da língua oral, que pode ocorrer em diversos gêneros orais. É de suma importância proporcionar momentos de produção e interpretação de textos orais, observação dos diferentes usos da língua oral, reflexão sobre os recursos da língua oral e quais as finalidades comunicativas.

Vinte anos após a vigência dos PCNs, o Ministério da Educação homologou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é o documento normativo atualmente em vigor no país. Vale ressaltar que existem inúmeras críticas em relação à elaboração e implementação da

BNCC, mas como esse não é nosso foco, vamos nos ater ao que o documento diz sobre o ensino da oralidade. Para uma melhor compreensão vamos inserir as informações em uma quadro:

Quadro 1 - Competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental
<p>a. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais;</p> <p>b. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.</p> <p>c. Utilizar diferentes linguagens-verbal (oral ou visual-motora, como Libras) e escrita (corporal, visual, sonora e digital) - para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, em diferentes contextos, e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos, de forma harmônica, e à cooperação.</p> <p>d. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.</p> <p>e. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p> <p>f. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar por meio das diferentes linguagens, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2017, p. 63).</p>

Podemos notar que a oralidade continua a ser objeto de estudo, ainda que não tenha havido uma profunda modificação em sua abordagem. O documento ainda traz outra explicação que nos interessa: a divisão entre “competências” (coluna esquerda) e “habilidades” (coluna direita). Assim, temos:

Quadro 2 - Competências e habilidades	
Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiótica. • Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.
Compreensão de textos orais	Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.
Produção de textos orais	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao re- design, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.
Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos:	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.

Relação entre fala e escrita:	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão. • Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros. <p>Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto</p>
--------------------------------------	---

(BRASIL, 2017, p. 79).

A BNCC moderniza as orientações trazidas pelo PCN de Língua Portuguesa, relacionando com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), e um olhar mais inclusivo com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). O documento ainda destaca a necessidade de se trabalhar eticamente nos ambientes digitais, porém ampliamos esse olhar, uma vez que a ética deve permear todas as interações sociais.

Se por um lado temos documentos que há quase três décadas orientam o trabalho docente, o material didático (que merece um capítulo à parte e o terá) não aborda as atividades de oralidade de maneira sistemática, conforme almejam os documentos e nós também, professores de Língua Portuguesa. O material didático apenas tangencia a modalidade e, via de regra, deixa a oralidade aparecer nas introduções dos capítulos solicitando aos alunos que *discutam* com seus colegas acerca de uma imagem, texto, ou pergunta que abre a unidade a ser estudada. Muitas das vezes, trazem atividades que propõem a leitura em voz alta de algum texto. Quando isso ocorre, não estamos trabalhando a oralidade, mas sim a oralização. Embora os termos sejam bem parecidos, há diferenças entre eles. A oralização é a prática de ler em voz alta um determinado texto. Nesse sentido, não cabe ao leitor improvisar ou acrescentar palavras no texto lido. Já a oralidade é mais abrangente e leva em consideração o uso dos elementos paralinguísticos. Acrescenta-se, ainda, o aspecto espontâneo presente na oralidade.

Em relação ao gênero dramático, interesse desta pesquisa, o ensino da oralidade pode ser potencializado, ao passo que o próprio gênero, por meio de seu caráter multissemiótico,

concretiza-se quando encenado, ou seja, quando o que está escrito passa para a modalidade oral. Desta forma, não se trata apenas de ler em voz alta o que está escrito, ou seja, oralizar, mas sim de enunciar de tal maneira que o sentido subjacente torne-se visível ao público, e que juntamente com a voz, outros elementos constitutivos da oralidade possam corroborar para a compreensão da cena: gesto, feições, hesitações, repetições, entonações, pausas, silêncios, entre outros.

Ainda assim jamais deixaremos de ser povos orais, ou seja, a oralidade não desaparecerá de nossas interações e mesmo ao lado da escrita, será sempre o grande meio de comunicação humana. “A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia”. (MARCUSCHI, 2010, p.36). Por essa razão a escola deve abrir espaço para o estudo da oralidade de forma sistematizada, por meio dos gêneros textuais, apresentando e incentivando os alunos a compreenderem seus contextos de produção e a riqueza existente em dominar tal modalidade de uso da língua.

Quanto à escola, não se trata obviamente de "ensinar a fala", mas de mostrar aos alunos a grande variedade de usos da fala, dando-lhes a consciência de que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades escrita e falada, isto é, procurando torná-los "políglotas dentro de sua própria língua" (BECHARA, 1985, p.13 *apud* FÁVERO, 2005, p.12)

É sempre bom ressaltar que não se trata da defesa da oralidade em detrimento da escrita, mas sim de valorizá-la enquanto modalidade de uso da língua, bem como evidenciar que as escolhas feitas para a constituição de um currículo de ensino não ocorrem de maneira inconsciente ou neutra, pelo contrário, com objetivos nítidos de manutenção do poder daqueles que o detêm. Há interesse em não valorizar a língua oral.

A nós professores cabe, em nome da emancipação de nossos alunos e no combate às desigualdades sociais que se perpetuam pela linguagem, valorizar a oralidade, evidenciando os contextos de uso, suas características multissistêmicas, bem como a sua relação com a escrita, uma vez que temos a possibilidade de passar a fala para a escrita, ou seja, realizar a passagem de uma ordem para outra ordem.

Se almejamos mudar essa realidade, se de fato queremos uma educação linguística, se nosso intuito é a emancipação de nossos alunos, então não basta direcionarmos nossos esforços apenas para a aquisição da modalidade escrita da língua, pois a oralidade está presente em nosso cotidiano e precisa ser ensinada de maneira ética e sistematizada, pois, ainda que o aluno

organicamente aprendeu a falar, a escola necessita ensiná-lo a utilizar a oralidade em contextos distintos de interação social, bem como a ter responsabilidade com o que é dito.

Após o percurso apresentado neste capítulo, passaremos a apresentar a sistematização do ensino da oralidade, evidenciando as atividades que elaboramos e aplicamos nas aulas, bem como a análise dos resultados obtidos.

3. Terceiro Ato: Retextualização

Uma das bases teóricas de nossa pesquisa ancora-se no conceito de retextualização, por essa razão é necessário que o expliquemos. Inicialmente, o termo foi empregado por Neusa Travaglia (1993) em sua tese de doutorado¹⁵ a respeito da tradução de uma língua em outra, à época a professora explicitou que traduzir é retextualizar, uma vez que o tradutor mobiliza

foco de observação do processo tradutório para um outro aspecto deste mesmo processo: para o fato de que, ao traduzir, isto é, “transpor ideias”, “buscar equivalência”, “captar e reexprimir mensagens alheias”, “captar e exprimir sentidos”, etc., o tradutor está na realidade acionando todos os elementos que conferem textualidade a um texto e que foram anteriormente acionados pelo produtor do texto original, como a diferença de que, manejando uma outra língua, o tradutor estará de certa forma manejando outros elementos e até os mesmos elementos sob perspectivas diferentes. (TRAVAGLIA, 2003, p. 80)

Marcuschi (2010), em seu livro *Da fala para a escrita - atividades de retextualização*, amplia a definição, dada por Travaglia ao termo, e acrescenta que esse processo também ocorre quando transformamos um texto em outro, mantendo a mesma língua, transitando entre as modalidades (oral e escrita), contudo preservando-se o mesmo sentido do texto original. O autor observa que as atividades de retextualização fazem parte de nossa rotina de forma automatizada, mas não mecânica, pois lidamos com elas o tempo todo em sucessivas reformulações textuais presentes em nossas interações sociais.

Salienta-se que “toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra” (MARCUSCHI, 2010, p. 48), ou seja, eventos linguísticos corriqueiros utilizam-se de atividades dessa natureza. O autor destaca que esse processo pode ocorrer: 1) da fala para a escrita. 2) da fala para a fala. 3) da escrita para a fala. 4) da escrita para a escrita. Ele exemplifica a questão com o seguinte quadro:

¹⁵ Tese de doutorado intitulada *A Tradução numa Perspectiva Textual*, situada na área de língua estrangeira, orientada pelo Prof. Dr. Patrick Alfred Dahlet e defendida no ano de 1993 na Universidade de São Paulo. A tese foi transformada em livro no ano de 2003 por Travaglia.

Quadro 3. Possibilidades de retextualização					
1. Fala	-	Escrita	-	(entrevista oral	- entrevista impressa)
2. Fala	-	Fala	-	(conferência	- tradução simultânea)
3. Escrita	-	Fala	-	(texto escrito	- exposição oral)
4. Escrita	-	Escrita	-	(texto escrito	- resumo escrito)

(MARCUSCHI, 2010, p.48)

É importante sempre salientar que quando a retextualização ocorre da modalidade oral para a escrita, não se trata de transpor um texto de uma modalidade caótica (oral) para uma organizada e estruturada (escrita), conforme nos adverte Marcuschi (2010). Cada uma das modalidades de uso da língua possui suas especificidades e organização próprias que sempre estão inseridas em contextos sociodiscursivos, dessa maneira, o autor refuta a ideia de que o campo da oralidade é desorganizado, ao passo que explicita:

Assim, para evitar mal-entendidos, faz-se necessária uma observação preliminar em relação ao que está em jogo nestas atividades. Em hipótese alguma se trata de propor a passagem de um texto supostamente "descontrolado e caótico" (o texto falado) para outro "controlado e bem-formado" (o texto escrito). Fique claro, desde já, que o texto oral está em ordem na sua formulação e no geral não apresenta problemas para a compreensão. Sua passagem para a escrita vai receber interferências mais ou menos acentuadas a depender do que se tem em vista, mas não por ser a fala insuficientemente organizada. Portanto, a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem. (MARCUSCHI, 2020, p. 47)

Outros autores também debruçaram-se sobre esse conceito e trouxeram contribuições que nos servirão como guia. Dell’Isola (2007), por exemplo, reforça a ideia de reescrita de um texto em outro do mesmo gênero ou em gênero distinto, mantendo a base informacional do texto de origem. Ainda de acordo com a pesquisadora, é a “transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem” (Dell’Isola, 2007, p.10).

Embora não seja o cerne desta pesquisa, mas apenas com o intuito de não contribuir para o uso indevido das terminologias, esclarecemos neste momento as diferenças entre reescrita e refacção (o conceito de retextualização já está sendo desenvolvido nesse capítulo a partir de diferentes abordagens que dialogam entre si), uma vez que tais termos aparecem na citação de Dell’Isola (2007), assim como em outros autores, como sinônimos, todavia há uma

delimitação do campo de atuação de cada um deles, proposta por Gonçalves e Bazarim (2013), quando explicam que

refacção se refere à toda alteração automotivada feita pelo escritor em seu próprio texto [...] a reescrita, por contemplar as atividades de mudança/reestruturação/adequação do texto provocadas por um outro sujeito que não o produtor do texto, passa a ser o termo mais adequado. (GONÇALVES; BAZARIM, 2013, p. 10)

Durante as aulas de língua materna, quando solicitamos ao estudante que produza um texto - seja qual for o gênero em estudo -, acompanhamos o desenvolvimento da produção para verificar se há a necessidade de adequações para que o sentido pretendido seja alcançado, bem como para adequá-lo ao propósito comunicacional da atividade sugerida. Quando nós, docentes, fazemos a intervenção e o aluno precisa reescrever o texto, trata-se de processo de *reescrita*. Matêncio (2002, p. 113) arremata ao esclarecer que “a reescrita é atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto”. Todavia, quando o aluno mesmo, sem o auxílio externo do professor, percebe que alguma modificação deve ser feita, trata-se do processo de *refacção*.

O processo de retextualização implica a mudança do propósito comunicativo, uma vez que não se trata da reescrita de um texto ou de sua refacção, ou seja, não se trata de operar sobre o mesmo texto, mas sim a elaboração de um novo, porém mantendo referências ao texto-base. Essa nova situação de interação é responsável pelas escolhas linguísticas realizadas no processo. De acordo com a autora:

a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referências (MATÊNCIO, 2003. p.3).

Há, sem sombra de dúvidas, sutis diferenças entre as concepções adotadas pelos pesquisadores a respeito do tema. Mas todas elas possuem em comum o processo de transformação linguística, que ocorre no texto-base com o intuito de se adequar ao novo propósito comunicativo, ou seja, a nova situação discursiva. E é justamente essa perspectiva que nos interessa, uma vez que o gênero dramático é multimodal e se concretiza quando transposto da escrita para a oralidade.

Nas aulas de língua portuguesa o processo de transformação de um gênero em outro, seja na modalidade oral ou na escrita, é algo comum, afinal em diversos momentos durante as aulas os alunos são conduzidos à atividades de leitura, escrita e reescrita dos mais variados gêneros, partindo de um texto-base. Podemos mencionar como exemplo os momentos em que lemos um conto e solicitamos aos alunos que o reescreva, ou elabore uma charge, história em quadrinhos, resumo, entre outros, recontando o que foi lido ou escutado, nesses casos estamos diante de um processo de retextualização.

Quando nos referimos ao ensino de língua materna, há inúmeros conceitos e processos a serem trabalhados, dentre eles temos a temática deste capítulo. A importância da retextualização para o ensino se dá de várias formas, uma delas se refere à concretude desse processo, pois é preciso que antes o aluno consiga ler e compreender o que foi lido, ou seja, a leitura e a compreensão precedem a atividade de retextualização. Nas palavras de Marcuschi (2010), podemos averiguar que:

Há nas atividades de retextualização um aspecto geralmente ignorado e de uma importância imensa. Pois para dizer de outro modo, em outra modalidade ou outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente compreender o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada compreensão (MARCUSCHI, 2010, p. 47)

Outra contribuição é a de que a partir do processo de retextualização é possível verificar o nível de consciência do educando em relação às diferenças entre as modalidades escrita e oral, pois como veremos mais adiante há um processo de escolhas a serem feitas no momento em que fazemos essa transposição de um gênero a outro. Dikson (2010) enfatiza e dialoga com Marcuschi (2010), a partir de seus estudos sobre retextualização, acerca da importância de compreensão do texto-base, pois do contrário o texto-fim será prejudicado. As chances de ocorrer uma fuga de contexto e de tema são grandes. É preciso levar em consideração as intencionalidades discursivas, os objetivos e a função do texto-base. Sabemos que mudanças ocorrerão, porém o texto-fim não pode modificar a veracidade do texto-base, “o texto retextualizado precisa refletir as principais informações do texto original” (DIKSON, 2017, p.100). Em suma, a compreensão de texto é intrínseca ao processo de retextualização e o professor deve estar atento a isso.

Sem sombra de dúvidas que o contexto baliza a compreensão, tal qual nos explicita Kock (2006) por meio da metáfora do *iceberg*. Para a linguista, quando lemos um texto, temos

de ter a noção que apenas uma parte de seu sentido fica à mostra, ou seja, nos é explícita, mas há uma “imensa superfície subjacente, que fundamenta a interpretação (o implícito) que podemos chamar de contexto” (KOCH, 2006, p.59). Atentarmo-nos ao contexto é primordial para que haja a construção de sentido do que é lido, pertence a todos os textos aos quais temos contato.

3.1. O que torna o gênero dramático tão especial?

Ao fazermos um levantamento bibliográfico acerca das pesquisas já realizadas sobre o processo de retextualização, encontramos como resultado importantes autores, como, por exemplo, Marcuschi (2001) que amplia o conceito, conforme já explicitado neste capítulo, ao abordar o percurso oralidade-escrita; Matêncio (2002; 2003) que pesquisa o processo de retextualização no campo discursivo acadêmico, a partir do gênero resumo e resenha acadêmicos; Dell’Isola (2007) que também focaliza o percurso escrita-escrita, conforme expresso pela autora em sua obra “trataremos apenas das operações de retextualização que envolvem a passagem de um texto escrito para outro texto escrito, especificamente, de um gênero textual para outro gênero textual.” (DELL’ISOLA, 2007, p. 36); Dikson (2017; 2018) que estuda o fenômeno a partir de um poema retextualizado em história narrativa; Bazarim (2020) que revista o processo a partir das trocas de cartas entre professora e aluna, ou seja, ainda operando na modalidade escrita

Diante desse cenário de pesquisas, uma pergunta se faz presente: por que estamos nos dedicando a explorar ainda mais uma temática que já é corriqueira nas aulas e nas nossas interações sociais? Justamente porque nos interessa a retextualização que tenha como fim o processo que parte da escrita ao encontro da oralidade, principalmente diante das suas particularidades, uma vez que não basta apenas lermos um texto em voz alta, pois isso seria a oralização, mas sim recriarmos um novo texto a partir de outro, que no nosso caso trata-se do gênero dramático.

Diferentemente de outros gêneros textuais, inclusive os do campo literário, que podem ser lidos exclusivamente em voz baixa e sem a necessidade de público, como é o caso do poema e dos romances, o gênero dramático, conforme supracitado, tem sua completude quando encenado. Trata-se de um texto que não foi concebido para ficar apenas nas páginas de um livro. Ele ganha vida, justamente quando retirado das páginas e posto em evidência pela ação

de um ator enunciando o texto a uma plateia. Em outras palavras, a base do teatro consiste no tripé: texto-ator-público.

Quando encenamos, não estamos mais diante do mesmo texto escrito encerrado entre capa e contracapa. O teatro¹⁶ é um novo texto criado a partir do texto-base (gênero dramático), em razão da apropriação feita pelo diretor, encenador, ator e pela composição dada a cada enunciado que será dito, associado à estética do cenário, maquiagem, figurino, sonoplastia, iluminação, entre outros. É justamente esse engendramento multimodal do texto que nos interessa, afinal não bastaria o aluno aprender a ler em voz alta, como propõe a oralização, pois existem outras manifestações linguísticas que deverão ocupar o espaço durante a emissão da VOZ.

Vale ressaltar que nos limitamos a discutir o papel do aluno, enquanto ator (ainda que não um profissional, mas desempenhando tal função). Não temos como objetivo a formação do ator, pois isso se dá prioritariamente nas escolas de teatro, nas quais diferentes métodos são empregados para lapidar o sujeito em torno da concepção estética dessa manifestação artística: a atuação. No caso da escola básica, o que se pretende é expor o aluno à modalidade oral da língua, de forma sistematizada, para que, por meio de atividades de retextualização com esse gênero textual selecionado, ele possa ampliar sua consciência linguística e compreender a operação dos mecanismos linguísticos internos e externos ao texto, aplicando-os em outros contextos e situações comunicativas.

Nosso desafio é justamente unir orientações pedagógicas que supram essa lacuna existente nos materiais didáticos ao trabalharem com o gênero dramático, pois o enfoque acaba se limitando à estrutura composicional do texto, desconsiderando aspectos outros que o enriquecem e o permitem existir, tal qual o público-alvo, o gestos, a prosódia, o contexto, a intencionalidade discursiva do autor/encenador/diretor, entre outros, que juntos compõem a retextualização.

¹⁶ O termo teatro está sendo usado no sentido de encenação, a partir dos pressupostos de Sábato Magaldi (1986)

Já na retextualização, tal como entendida aqui, opera-se, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação da linguagem, porque se produz novo texto: trata-se, além de redimensionar as projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, assim como de motivações e intenções, de espaço e tempo de produção/recepção, de atribuir novo propósito à produção linguageira. (MATÊNCIO, 2002, p. 113)

Partindo dos postulados de Matêncio (2002), a beleza do trabalho com o gênero dramático está na sua retextualização, uma vez que o professor e sua turma ao se debruçarem sobre um texto, poderão, sem perder a sua essência, criar um novo, estabelecendo diálogo com outros textos. Esse processo criativo leva em conta, inclusive, o público-alvo, pois a depender de onde o professor leciona, nem sempre lhe será permitido abordar assuntos tidos como tabus ou espinhosos, no entanto, o gênero dramático pode ser um caminho para que a cena leve o público à reflexão.

Por fim, sabemos que a modalidade oral da língua é composta de outros mecanismos para além da fala. Pensando nessa questão e trazendo-a para o âmbito da sala de aula¹⁷, devemos levar em consideração as postulações de Casagrande (2010) que nos adverte acerca das escolhas realizadas pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem. Não cabe a nós priorizar apenas uma modalidade da língua, seja a escrita ou a falada, mas sim, realizar nosso trabalho com ambas. Isso nos requer evidenciar aos alunos que a oralidade, por exemplo, “exige mecanismos, como gestos, entonação de voz, expressões faciais, enfim recursos não verbais, que a tornem clara, para que seja interativa” (CASAGRANDE, 2010, p.726), para que se construa o conhecimento capaz de relacionar todas essas linguagens durante o ato de fala.

Relembramos que gestos e entonações não estão descontextualizadas do momento da enunciação. Assim, não basta querer elaborar uma aula sobre gestos, pois recairíamos no mesmo problema das aulas de gramática que visam ensinar a regra pela regra, dissociando-a do uso. As atividades elaboradas devem levar o aluno à reflexão de que os elementos paralinguísticos estão associados diretamente ao contexto.

Em relação ao ensino da modalidade escrita da língua, a autora continua sua explanação, nos indicando a necessidade de evidenciarmos ao educando que uma de suas características, que acaba por diferenciá-la da modalidade oral, é justamente a *não* necessidade

¹⁷ Conforme explicitado na introdução, essa pesquisa ocorre no âmbito do Programa de Pós-graduação do Profletras, que tem como objetivo o ensino de língua portuguesa nas escolas públicas de Educação Básica, por essa razão, estabelecemos um diálogo entre a teoria e a prática docente.

de tais mecanismos, acrescentando-se o tempo maior que o indivíduo possui para refletir acerca do que está escrevendo, podendo revisar e reescrever os textos quando achar necessário, uma vez que os participantes de interação dessa modalidade não partilham o mesmo tempo e espaço de sua produção. Vale ressaltar que as ferramentas tecnológicas de nosso século já propiciam aplicativos que permitem a escrita de envio e recebimento instantâneo, porém ainda assim quem digite pode apagar e reformular seu texto antes de enviar.

3.2. Os bastidores da retextualização

Marcuschi (2010, p.54) descreve quatro variáveis do processo de retextualização. Essas etapas nos ajudam a compreender ainda melhor esse complexo processo a que nos esforçamos em explicar neste capítulo, a saber:

- i. O *propósito*¹⁸ da retextualização;
- ii. A *relação entre o produtor do texto original e o transformador*;
- iii. A *relação tipológica* entre o gênero textual original e o gênero da retextualização;
- iv. Os *processos de formulação* típicos de cada modalidade.

De acordo com o autor, a primeira delas é o *propósito da retextualização*, e isso é importante porque é nesse momento em que realizamos as escolhas, a partir do texto-base, selecionando quais estruturas se manterão e quais receberão modificações. Podemos estabelecer um diálogo entre o termo *propósito*, utilizado por Marcuschi (2010) e o termo *objetivo da cena*, utilizado por Stanislavski¹⁹ (2016), ou seja, é dever termos consciência do objetivo do processo, pois do contrário não conseguiremos fazer as escolhas para a elaboração do novo texto. A título de exemplificação, se um professor desejasse realizar uma apresentação teatral com seus alunos, com o intuito de levar o público a refletir acerca de suas próprias ações diante de temas tidos pela sociedade como delicados, poderia selecionar ou solicitar aos estudantes que elaborassem cenas para tal, e trabalhar com os alunos em quais momentos as

¹⁸ Destaque do autor.

¹⁹ Constantin Sergeevich Alexeiev (1863-1938), mais conhecido como Constantin Stanislavski, foi ator, diretor e encenador russo, e um dos fundadores do Teatro de Artes de Moscou. Sua relevância para o teatro se dá, pois “é até hoje reconhecido como um dos principais sistematizadores do processo de trabalho do ator e de construção da personagem” (MAUCH; FERNANDES; CORRÊA DE CAMARGO, 2010, p.2)

entonações, os gestos, as pausas, as reticências, entre outros, deverão ser utilizadas a fim de alcançar o objetivo inicial.

Já a segunda variável nos traz a relação entre o autor e o retextualizador. Essa relação que não é neutra, impactará no processo, pois se o produtor do texto-base (original) é a mesma pessoa que fará a retextualização, provavelmente o fará com maior liberdade, inclusive fazendo acréscimo daquilo que, porventura, não tenha ficado explícito no texto e se deseje dar ênfase, uma vez que conhece com mais profundidade a intencionalidade contida no primeiro texto, por outro lado, como explica Marcuschi (2010, p.54) “uma outra pessoa que não o próprio autor do texto em processo de retextualização terá mais “respeito” pelo original e fará menor número de mudanças no conteúdo, embora possa fazer muitas intervenções na forma”.

Vale ressaltar que não há um padrão de montagem de cenas no teatro, dessa forma, o encenador tem liberdade para realizar a sua montagem de inúmeras formas, porém sem perder a essência do texto-base. Basta imaginarmos quantas montagens de *Hamlet*²⁰ já não foram feitas no mundo, mas mantendo o fio condutor da narrativa original.

Na terceira variável, da relação tipológica, o autor queria evidenciar o quanto é mais fácil retextualizar um texto mantendo a mesma tipologia. No caso em questão, ele se referia ao eixo da fala para escrita, ou seja, retextualizar uma narrativa oral, na qual um indivíduo conta algum ocorrido em seu dia, para uma narrativa escrita, é menos dificultoso quando comparamos uma entrevista científica concedida aos alunos de uma escola, em que o professor solicita que transformem essa tipologia em um relatório ou em história em quadrinhos. As mudanças seriam mais drásticas, o que exigiria mais do retextualizador. Por fim, temos o *processo de formulação* que levará em conta a mudança da modalidade. Retextualizar um texto mantendo a mesma modalidade linguística em que foi concebido é diferente de retextualizá-lo para outra modalidade, como reitera Matêncio (2002, p.112) e é justamente essa variável que é mais preciosa para a pesquisa, por essa razão que as atividades sugeridas nos capítulos adiante terão tal enfoque.

Marcuschi (2010, p. 69) elabora um quadro para explicar os aspectos que estão envolvidos no processo de retextualização. O quadro prevê três subconjuntos que se diferenciam, de acordo com as operações realizadas. Vejamos o quadro:

²⁰ Título publicado entre os anos de 1599 e 1601, de autoria de William Shakespeare (1564-1616).

Quadro 4. Aspectos do Processo de Retextualização			
LINGÜÍSTICO-TEXTUAIS-DISCURSIVOS			COGNITIVOS
			
(A)	(B)	(C)	(D)
IDEALIZAÇÃO	REFORMULAÇÃO	ADAPTAÇÃO	COMPREENSÃO
Eliminação Completude Regularização	Acréscimo Substituição Reordenação	Tratamento da sequência dos turnos	Inferência Inversão Generalização

Os blocos **A** e **B** referem-se a processos de natureza linguística-textual-discursiva, atuando no código e repercutindo diretamente no discurso, pois são inseparáveis. O bloco **C** refere-se às operações de citação e está vinculado aos dois anteriores. Por fim, temos o bloco **D** que sugere as operações cognitivas, ou seja, atravessa os demais e focaliza a compreensão, ação indispensável para o ato de retextualizar.

A partir desse quadro, o autor propõe um modelo, mas lembra o quanto é temerário se fazer isso, principalmente porque passa a ser tomado como “fórmula mágica que deve produzir resultados tão logo seja aplicada” (p.73), por essa razão ele esclarece que se trata de um modelo heurístico. Em todo caso, nos é muito útil, uma vez que propõe as operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o escrito. Embora não seja esse o percurso que estamos trabalhando nesta pesquisa, o modelo de Marcuschi (2010) nos possibilita enxergar o processo e aplicá-lo no caminho inverso, ou seja, da escrita para a oralidade.

Em seu modelo são apresentadas nove operações (MARCUSCHI, 2010, p.75) que nos orientam no processo de retextualização:

Quadro 5. Operações do Processo de Retextualização	
Operação	Detalhamento
1^a	Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (<i>estratégia de eliminação baseada na idealização linguística</i>).
2^a	Introdução de pontuação, com base na intuição fornecida pela entoação das falas (<i>estratégia de inserção</i> em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia).
3^a	Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes góticos (<i>estratégia de eliminação</i> para uma condensação linguística).
4^a	Introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos (<i>estratégia de inserção</i>).
5^o	Introdução de marcas metalinguísticas para referência de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos (<i>estratégia de reformulação</i> objetivando explicitude).
6^o	Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos (<i>estratégia de reconstrução</i> em função da norma escrita).
7^a	Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas (<i>estratégias de substituição</i> visando a uma maior formalidade).
8^a	Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa (<i>estratégia de estruturação argumentativa</i>).
9^a	Agrupamento de argumentos condensando as ideias (<i>estratégia de condensação</i>).

Podemos compreender que Marcuschi (2010), embora não desejasse constituir um modelo - justamente pelos riscos que isso acarreta, beneficiou-nos, pois esclareceu as operações realizadas em um processo de retextualização da fala para a escrita. Ainda que não tivesse elaborado um que atendesse especificamente o movimento inverso (escrita-oralidade), não estamos diante de um problema, afinal com adaptações pontuais podemos utilizar o proposto pelo autor, apenas seguindo o caminho contrário, uma vez que no texto escrito há, de

acordo com a intencionalidade de quem o escreve, o apagamento das marcas da oralidade e uma neutralização, tal qual menciona Rey-Debove (1996).

a fala apresenta-se com todos os caracteres extralinguísticos ligados a uma produção personalizada; a escrita, pelo contrário, é na maioria das vezes neutralizada e perde os caracteres extralinguísticos de sua produção, sem que seja por isso perdida a origem do texto. (REY-DEBOVE, 1996, p.78)

Há um aspecto identificado pela autora que merece destaque. A pesquisadora francesa, analisando as questões relacionadas à fala e à escrita, apontou para uma assimetria entre o manuscrito, que é a escrita pessoal, e a produção sonora, que é a fala do indivíduo. Segundo seus estudos, essa assimetria se dá, pois o manuscrito pode ser neutralizado pela digitação do texto, porém o som não sofre da mesma maneira, pois mesmo depois de gravado, ele sempre manterá as marcas do produtor, permitindo, assim, que seja identificado.

Ressalta-se que nem sempre no gênero dramático há a presença das didascálias, ou seja, das rubricas, deixando-se, assim, a cargo do encenador/diretor e da proposta do ator, as movimentações e cadências da cena. No caso da escola, caberá ao professor, juntamente com seus alunos (a escuta e o trabalho coletivo fazem parte do teatro) a construção das cenas. Para que isso ocorra, reiteramos a necessidade de compreensão do texto lido.

A modalidade oral da língua apresenta características ímpares e tendenciais, como por exemplo, os marcadores frequentes de hesitações, as correções, a repetição de elementos, a redundância informacional, a fragmentariedade sintática, dentre outros. Juntamente a essas características temos, de acordo com Marcuschi (2007) os elementos paralinguísticos (o gesto, a voz, a entonação) e até mesmo a desenvoltura do falante estão intrinsecamente relacionados a essa manifestação linguística. Vale ressaltar que tal modalidade empresta elementos gráficos da escrita quando deseja atribuir ênfase em determinado enunciado, a título de exemplificação, há quem gesticule com os dedos indicador e anular, simulando as *aspas*, quando citamos algo que mereça destaque.

Pensando em sala de aula, justamente por esse nosso olhar durante a pesquisa, não será suficiente o professor trabalhar a leitura em voz alta, pois isso caracterizaria, como já enfatizamos, a *oralização* das falas, o que não basta para o gênero dramático, pois exige um “quem, o quê e onde”. A cena está dada dentro de um contexto, de uma situação comunicacional. A compreensão do que está sendo dito, dentro do contexto da cena, é

imprescindível para que se inclua os elementos paralinguísticos de acordo com a intencionalidade e os objetivos, seja do dramaturgo ou do encenador.

Isso quer dizer que não necessariamente um ator/aluno iria chorar desesperadamente em uma cena de velório, apenas porque comumente chora-se nessas ocasiões. Esses estereótipos não são bem-vindos no campo teatral, porque são rasos e pasteurizam as complexas ações humanas. Dessa forma, sublinhando a questão da compreensão, o professor deve juntamente com seus alunos ler e reler a cena, e realizar indagações acerca dos objetivos da personagem, de seus pensamentos e desejos, e experimentar inúmeras maneiras de proferir as falas que estão escritas²¹.

Compreender o processo de retextualização pelo qual o texto escrito é transposto para a modalidade oral da língua é de suma importância quando se trabalha com o gênero dramático em sala de aula. Ainda que não seja o objetivo primeiro das aulas de língua materna, tornar o aluno um ator, é imperativo que o professor saiba os meandros desse processo e consiga conduzir as atividades que contribuam para a conscientização desse ato que em nada tem de mecânico.

Nesse sentido é importante pensarmos no processo de retextualização quando falamos no ensino e aprendizagem do gênero dramático nas aulas de língua portuguesa, uma vez que se trata de um gênero multimodal e híbrido, que parte de um texto com base escrita, mas que se realiza quando encenado com o uso da modalidade oral (em sua maioria).

²¹ Nessa dissertação haverá um capítulo específico com sugestões de atividades a serem conduzidas pelos professores de língua portuguesa.

4. Quarto Ato: Material didático

Embora não seja a nossa intenção discorrer a respeito da história do material didático²², tampouco realizar comparações entre algumas das coleções disponíveis para a Educação Básica pública brasileira, a partir do PNLD²³ (Programa Nacional do Livro Didático) precisamos abordar de certa maneira essa temática, afinal esta pesquisa parte da análise do material didático adotado e utilizado pela Prefeitura da Estância Hidromineral de Poá. Neste capítulo faremos uma contextualização histórica do material didático, com o intuito de responder a seguinte questão: de que forma o professor perdeu espaço para o material didático na preparação de sua aula?

Para responder a essa questão é preciso recorrer a uma contextualização histórica da educação brasileira. Quando nos referimos à educação pública no século XX, em especial das décadas de 30 a 70, percebemos que se tratava de um lugar de privilégios, pois o ingresso e a permanência dos educandos nas escolas, dependiam de fatores econômicos e sociais. Darcy Ribeiro (1984) já reclamava a necessidade de reconhecimento de uma escola primária seletiva e elitista, que tinha por prática destinar seus esforços a educar as classes mais abonadas, em detrimento do povo, ainda que este último fosse a maior clientela.

Nesse sentido, o próprio corpo docente era composto por pessoas que também pertenciam à classe dominante. A figura do professor de língua portuguesa, como não havia cursos com essa finalidade, ficava à cargo de um estudioso da língua e de sua literatura que se dedicava também ao ensino. Nos anos 40, a tradição de ensino de Língua Portuguesa era voltada para atender aos interesses de famílias poderosas, e isso se perpetuaria por muitos anos. Houaiss (1985, p. 94) cunha o termo “filhos-família” ao esclarecer que havia uma tradição escolar em servir a este seletivo grupo da sociedade, que por ser economicamente privilegiado, também era o único a ter acesso à escola. Vale ressaltar as palavras de Soares (2002) ao explicitar a adaptabilidade escolar aos interesses da classe a quem servia, abordando conteúdos selecionados a partir das “características e exigências culturais que se foram progressivamente impondo às camadas favorecidas da sociedade” (SOARES, 2002, p. 164).

²² O termo *livro didático* será utilizado como sinônimo.

²³ Instituído a partir do Decreto-Lei Nº 93, de 21 de dezembro de 1937, sob outro nome e aperfeiçoado ao longo do tempo. Atualmente ocorre sob o Decreto Nº 9.099, de 18 de julho de 2017.

Dessa forma, os professores e seus respectivos alunos compartilhavam visões semelhantes da realidade, e isso se tornava evidente, inclusive na presença do material didático utilizado à época, pois diferentemente do que temos nos dias de hoje, tratava-se de uma coletânea de textos, sem indicações de atividades a serem desenvolvidas ou orientações metodológicas ao professor, afinal, esse dispunha de tempo para aprofundar sua cultura e propiciar discussões que eram importantes para seu alunado. Sobre esse aspecto, Magda Soares (2002) salienta que o manual didático limitava-se apenas à apresentação de excertos de autores consagrados, evidenciando “a concepção de professor da disciplina português que se tinha à época: aquele a quem bastava que o manual didático lhe fornecesse o texto, cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos” (SOARES, 2002, p. 166).

Desta forma, compreendemos que o professor dispunha de tempo para ler, estudar e se aprofundar nas questões linguísticas, principalmente porque a oferta de vagas aos discentes era pouca, o que resultaria em um público reduzido a ser atendido por esses docentes, e esta questão quantitativa está diretamente relacionada com a qualidade do trabalho docente desenvolvido, uma vez que atender durante a aula, um grupo de até quinze estudantes, possibilita abordagens distintas de um grupo composto de trinta e cinco, quarenta ou cinquenta alunos na “Educação Básica”. Ocorre que, mesmo diante de tal conta, as demandas sociais deixaram de ser silenciadas e o desejo de haver ingresso dos menos abastados na educação pública tornou-se uma realidade problemática. Longe de provocar polêmicas, esclarecemos que o termo “problemática” aqui presente refere-se à forma radical com que ocorrera a mudança almejada.

A partir dos anos 50²⁴, há uma real modificação no cenário escolar, inclusive no componente curricular de Língua Portuguesa, exigindo uma adequação de todo o sistema educacional para atender às novas demandas sociais²⁵. Isso fica evidente por meio da

²⁴ A legislação brasileira sofreu algumas alterações importantes no que se refere à educação pública. Em 1930, o decreto nº 19.402, criou uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. O Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, trazendo em seu Artigo 1º o seguinte texto: “Fica criada uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa”. Destacamos que em 1934, o Artigo 150, alínea A, explicitava: Ensino Primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos. O foco ainda era, conforme evidenciado, o Ensino Primário.

²⁵ Ressalta-se que antes desta data, em 1932, um manifesto, intitulado *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, já abordava questões relevantes para o desenvolvimento da educação brasileira, questionando o sistema educacional. Assinavam o documento redigido por Fernando de Azevedo, vinte e quatro dos mais renomados e intelectuais da época. Nas palavras de Azevedo (2006): Porque os nossos programas se haviam ainda de fixar nos quadros de segregação social, em que os encerrou a república, há 43 anos, enquanto nossos meios de locomoção e os processos de indústria centuplicaram de eficácia, em pouco mais de um quartel de século? Porque a escola

promulgação do decreto federal²⁶ que visava a elevação e difusão do então Ensino Secundário no país.

Muda-se também o alunado, que deixa de ser exclusivamente composto pelos “filhos-famílias” dos mais abastados e passa a ser integrado pelas camadas mais pobres, conforme já exposto. Essa modificação trouxe consequências para a escola, uma vez que outrora estava preparada para um público e passa a receber outro de formação social distinta. A escola no ímpeto de se tornar democratizada (pelo menos em tese) une os filhos da burguesia, juntamente com os filhos dos trabalhadores, no mesmo espaço educacional. Um dado notório do período é a quantidade de alunos do Ensino Médio que quase triplicou, e no Ensino Primário que duplicou.

Se o aumento expressivo de alunos ocorreu na escola, os investimentos em infraestrutura e formação docente não se deram na mesma velocidade. Por essa razão, altera-se, também, o quadro do magistério, que teve de ser ampliado, tendo em vista o aumento expressivo de ingresso de alunos. O recrutamento desses professores foi mais amplo e menos seletivo, e o impacto dessa mudança apresenta-se até os dias de hoje. A carga horária de trabalho docente também foi ampliada, de forma que a reunião de todas as transformações suprimiu o tempo investido pelo professorado em sua própria formação e preparação das aulas. É nesse contexto que os livros didáticos passam a ter relevância, pois se antes traziam apenas uma coletânea de textos para que o professor pudesse discorrer, analisar e conduzir conforme desejasse, agora incluem atividades e orientações pedagógicas, instruindo o docente na forma como deve ser conduzida a aula.

Quantas vezes nos questionamos sobre os motivos pelos quais o Brasil (leia-se: governo brasileiro, corpo diretivo, os pais dos educandos, os gestores, até os próprios professores) não respeita seus professores, não zela pela educação dos seus? A resposta está nesse panorama

havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição enquistada no meio social, sem meios de influir sobre ele, quando, por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a ação educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociais, para estender o seu raio de influência e de ação? (AZEVEDO et al, 2006, p.189)

²⁶ Decreto Nº 34.638, de 17 de novembro de 1953. Art. 1º Fica instituída, na Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (C.A.D.E.S.). Art. 2º Caberá à Campanha promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à elevação do nível e à difusão do Ensino Secundário no país, tendo por finalidade: a) tornar a educação secundária mais ajustada aos interesses e possibilidades dos estudantes bem como às reais condições e necessidades do meio a que a escola serve, conferindo, assim, ao Ensino Secundário maior eficácia e sentido social. b) possibilitar a maior número de jovens brasileiros acesso à escola secundária. (BRASIL, 1953, p.1622)

aqui apresentado. Enquanto a escola era reduto dos mais abastados, havia um "olhar" para ela, mas quando passou a ser democratizada e inseriu os pertencentes aos estratos mais baixos da sociedade, os investimentos tomaram outro rumo. Isso causou, sem sombra de dúvida, uma depreciação da atividade docente. O tratamento dispensado ao professor nos dias de hoje tem sido de total desrespeito em todos os âmbitos. Sua formação continua precária, o salário defasado, o prestígio social quase inexistente, os materiais adequados para trabalhar são escassos, entre outras situações que levam a muitos não optarem por essa carreira, ou desistir dela.

Fato é que ainda existam algumas poucas escolas que estão resistindo ao desmonte, todavia é preciso observá-las com cautela para que possamos enxergar os caminhos pelos quais a comunidade escolar consegue se manter. Por outro lado, o que não podemos deixar de ter em mente é o projeto sistêmico de depreciação do trabalho docente, bem como o abandono da educação pública do país. A falta de planejamento e interesse dos governos e governantes que há séculos comandam este país, fez com que a multiplicação desordenada de alunos resultasse na piora das condições de trabalho do professor.

Diante de tal cenário, a preparação das aulas passou a ser ditada pelas editoras que produzem os materiais didáticos. Em alguns casos, o papel do professor reduziu-se a cumpridor de material didático, ou seja, a ele cabe a tarefa de passar as atividades lá contidas, contemplando todas as páginas das unidades relativas ao bimestre (modo como a maioria das escolas divide o ano letivo). Soares (2002) reitera que o “rebaixamento salarial e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente - uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios" (SOARES, 2002, p. 167).

Em busca de respostas sobre a forma pela qual um material didático é elaborado, conseguimos nesta pesquisa, por meio de entrevista, compreender que a seleção dos textos, das atividades, bem como do enfoque a que a unidade didática irá se ater, fica a cargo de uma extensa “linha de produção” composta pelo autor, editor, revisor, ilustrador, departamento comercial, dentre outros, que direcionarão o trabalho de acordo com as barreiras relativas aos direitos autorais, fazendo com que o autor do material faça escolhas textuais a partir de uma lista de escritores e obras disponibilizada pela própria editora. Outro aspecto relevante é o gosto literário do autor do material didático, pois a seleção é balizada subjetivamente em tais

predileções. Para além disso, a unidade elaborada será revisada e sofrerá modificações à revelia do autor, para que haja as adequações jurídicas, a fim de minimizar possíveis problemas e entraves resultantes do já mencionado direito autoral.

Acrescenta-se a esta seara a concepção de língua adotada pelo editorial do livro, que pode valorizar a modalidade escrita ou a gramática normativa como forma de ensino e aprendizagem da língua materna. Todas estas questões não são novas e revelam o poder contido nas páginas do material didático, que ao ser adotado pela escola (a depender da rede) tem seu consumo *obrigatório* por parte do docente, sendo aferido por meio de avaliações externas, pautadas nos gêneros e atividades contidas no próprio material. Estamos diante de uma mudança de cenário, no qual o professor, que antes possuía o tempo para preparar as aulas, passa a cumprir o material que tem a “a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões: o autor do livro didático assume ele mesmo essa responsabilidade e essa tarefa, que os próprios professores passam a esperar dele” (SOARES, 2002, p. 167).

É importante ressaltar que a disciplina Português só obteve esse nome definitivamente na segunda metade dos anos 80 do século XX, mas ainda que estivesse com outra denominação, o ensino de Língua Portuguesa aparecia no currículo sob a forma de disciplinas como Retórica e Poética, essa última ficava com a responsabilidade de ensinar literatura.

Assim, quando em 1837 foi criado no Rio de Janeiro o Colégio Pedro II, que se tornou, durante décadas, o modelo e padrão para o Ensino Secundário no Brasil, o estudo da língua portuguesa foi incluído no currículo sob a forma das disciplinas retórica e poética, abrangendo esta a literatura; curiosamente, só no ano seguinte, em 1838, o regulamento do Colégio passa a mencionar a gramática nacional como objeto de estudo. Testemunham a presença dessas disciplinas no currículo das escolas os livros didáticos publicados na segunda metade do século XIX: são gramáticas e manuais de retórica. (SOARES, 2002, p. 163)

A relevância desta informação é que havia uma preocupação com a retórica, ou seja, existia um interesse em desenvolver as habilidades que compõem a oralidade. Brandão (1988) analisou materiais didáticos do Brasil do século XIX e constatou o lugar de destaque que a oralidade possuía na sociedade brasileira. Essa informação é importante, pois com o passar do tempo as aulas foram paulatinamente reduzindo-se ao estudo da gramática da língua. O resultado é que nos dias de hoje os materiais didáticos focalizam suas orientações para o desenvolvimento das habilidades escritoras, em detrimento da oralidade. E é aqui que os pontos

convergem, afinal se a oralidade não possui tratamento adequado nos manuais didáticos, como o ensino do gênero dramático está ocorrendo?

Por fim, é preciso esclarecer que não estamos em busca de receita ou de simplesmente apontar os possíveis problemas existentes na elaboração de um material didático, responsabilizando-o pelo fracasso escolar ou pelo desinteresse dos educandos em aprender. Há uma realidade que muitos pesquisadores não têm convivido diariamente: a obrigatoriedade imposta aos professores de se trabalhar com o material didático disponibilizado pela escola.

Ocorre que muitas redes de ensino exigem o cumprimento do material didático adotado, e fiscalizam o trabalho docente por meio da solicitação de planos de aula e da conferência dos resultados alcançados nas avaliações externas, elaboradas a partir do material adotado pela rede, ou seja, se a turma para qual lecionamos não consegue atingir as metas propostas, a coordenação, a pedido da Secretaria Municipal de Educação deverá acompanhar o professor em busca de evidências do trabalho com o material didático. Desta forma, estamos diante de um engessamento do trabalho docente. Quando o professor não segue as orientações dadas pela rede em que atua, certamente será advertido e se reincidente responderá um processo administrativo. É a castração do trabalho docente.

Sabemos que não há material didático capaz de subsidiar toda a aula de um professor, principalmente quando um mesmo material é utilizado por diferentes redes de ensino em diferentes regiões, desprezando as características próprias da realidade em que a comunidade escolar está inserida, por isso temos a consciência de que, independentemente do material didático adotado, o docente terá de complementar a sua aula, para conseguir alcançar os objetivos do ensino de língua e de suas modalidades, todavia diante do tempo escasso, de um material mal elaborado, e do assédio sofrido para que resultados em avaliações externas sejam atingidos, como poderá trazer diferentes textos aos alunos e ampliar a sua aula?

Note, que não basta querer um material melhor, estamos diante de um sistema feito para expiar suas mazelas na figura do professor, que infelizmente tem formação inicial deficitária e a continuada malsucedida. Basta observarmos o que os próprios mestrandos deste programa nacional - Profletras - passam em suas escolas para poderem retornar ao meio acadêmico. Não têm apoio da escola e das secretarias de educação, ou seja, até quando um professor tenta melhorar sua prática, aprofundando seu conhecimento, sofre retaliações por com advertências e processos administrativos. Sendo assim, cabe à Universidade, enquanto instituição,

estabelecer diálogo com o Poder Público e exigir a permanência dos docentes em tais programas. Do contrário, passa a ser cômodo apontar as falhas de um professor de Educação Básica e o ensino raso que é promovido, quando se está blindado pelos muros de uma universidade, cujo acesso é restrito aos aprovados em um processo seletivo.

Diante desta breve contextualização, conseguiremos compreender de que forma esse material tomou o protagonismo das aulas em diversos componentes curriculares e tem desempenhado um papel questionável aos nossos olhos, ocupando um espaço privilegiado dentro das escolas. Quando nos referimos ao “espaço privilegiado”, pautamo-nos nos recursos destinados à escola, bem como na obrigatoriedade de cumprir as páginas do livro didático adotado pela rede de ensino.

Delizoicov (2003) explicita que os livros didáticos disponíveis no mercado, ainda que apresentem deficiências constatadas por diversos trabalhos acadêmicos, são utilizados “como único material didático pelos professores, impondo um ritmo uniforme e a memorização como prática rotineira nas escolas” (DELIZOICOV *et al*, 2003, p. 243). Esta abordagem do material resulta na minimização da necessidade do professor tomar decisões acerca de sua prática na sala de aula.

4.1. Descrição e análise do material didático

O material que compõe o *corpus* desta pesquisa é o livro didático de Língua Portuguesa adotado pela rede municipal da Estância Hidromineral de Poá, escrito por Eliege Cristina Pepler, intitulado *Sistema de Ensino Aprende Brasil: ensino fundamental: 7º ano: língua portuguesa* da editora Aprende Brasil²⁷. Embora o material selecionado pertença a uma coletânea que atende a todo o Ensino Fundamental, é apenas no livro destinado ao 7º ano que encontramos o direcionamento dos estudos para o gênero dramático. As vinte e cinco páginas atribuídas ao estudo do gênero em questão compõem-se pelos seguintes subtítulos: *espaço de diálogo; objetivos da unidade; trajetória de leitura; outros textos, outros caminhos; mãos à obra; você com a palavra; o que aprendi.*

²⁷Material adquirido por meio de processo licitatório do Edital n.º 044/2018, Concorrência Pública n.º 008/2018, Processo n.º 17.026/17. Acessado em: <http://agenciamunicipal.com.br/LicitacaoWeb/ListaEditais>.

A primeira página da unidade traz o seu título, *Texto Teatral: o olhar no centro da cena*, e logo abaixo uma imagem de um homem e uma mulher abrindo as cortinas de um palco. Pelo ângulo da cena e levando em consideração os refletores, quem observa a imagem estaria ocupando um lugar na plateia.

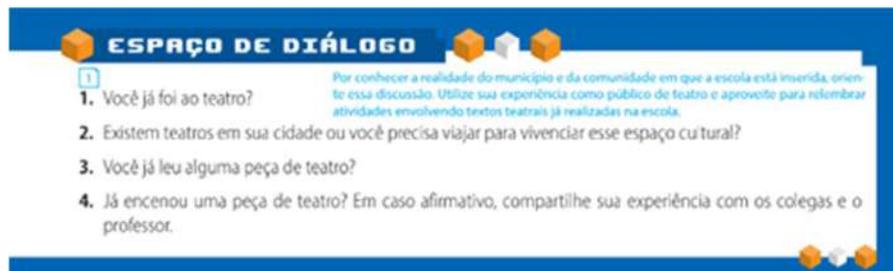
Imagem 1 - Capa da unidade do material didático



Fonte: PEPLER, 2020, p.26

Abaixo da imagem há dois parágrafos, dos quais as primeiras três linhas são destinadas a apresentar uma explicação sobre a história do teatro, e as quatro linhas restantes incumbem-se de convidar o aluno aos estudos, fazendo uma sinopse do que será estudado. Em seguida, há uma seção chamada Espaço de Diálogo que traz quatro perguntas aos estudantes como forma de iniciar um diálogo em torno da temática da unidade.

Imagem 2 - Seção Espaço de Diálogo



Fonte: PEPLER, 2020, p.26

Na primeira página após a capa da unidade, logo em seu topo há os objetivos da unidade. Trata-se de apresentar os objetivos a serem alcançados ao término do percurso de aprendizagem; são eles:

- 1 Ler e estudar a estrutura do texto de teatro;
- 1 Conhecer as características de um texto teatral;
- 1 Inferir a intencionalidade do texto teatral;
- 1 Estudar orações coordenadas;
- 1 Conhecer figuras de linguagem.

É notável que dentre os objetivos propostos para o ensino e aprendizagem não há nenhum referente à oralidade. Indaga-se a respeito da natureza multimodal do gênero dramático, ou seja, parte-se da escrita, mas concretiza-se com a somatória de linguagens: gestual e oral. Desta forma, estudá-lo sem contemplar seu caráter natural, resulta em incompletude. Elencadas as finalidades, outra seção surge: Trajetória de Leitura. Trata-se de uma atividade de pré-leitura, pois são direcionadas cinco perguntas aos estudantes, trabalhando assim com a inferência, pois são pautadas na capa de uma história que será exposta nas páginas seguintes.

Imagem 3 - Trajetória de leitura

TRAJETÓRIA DE LEITURA

Motivando a leitura

Observe a capa do livro do texto teatral que você lerá neste capítulo. Depois, discuta as questões propostas com os colegas e o professor.

1. Por que há uma cortina azul no entorno da capa do livro?
Pensou! **2**

2. Por que a menina está de olhos fechados?
Pensou! **3**

3. Por que o garoto veste esses trajes e tem um turbante na cabeça? O que podemos inferir a respeito de sua origem?
Pensou! **4**

Fonte: PEPLER, 2020, p. 27

Nas páginas 28, 29 e 30 o aluno é convidado a ler as primeiras cenas do texto teatral *Meus olhos são teus olhos* de Flávia Savary. Ao término da leitura há uma atividade de

“verdadeiro ou falso”, na qual seis afirmações são expostas para que se identifique quais são verdadeiras e quais são falsas. Todas as frases são destinadas à compreensão da rubrica - texto secundário pertencente ao gênero dramático. Ao final, uma caixa explicativa do termo é apresentada.

Imagem 4 - Atividade 6

6. Entre as falas dos personagens aparecem várias informações entre parênteses. Sobre elas, assinale **V** para as afirmativas verdadeiras e **F** para as falsas.
- (v) Servem para orientar a montagem do palco.
 - (v) Orientam os atores nas encenações.
 - (v) Ajudam a equipe de som para que ruídos e músicas sejam veiculados no momento certo da encenação.
 - (v) Determinam o tipo de iluminação que deve ser efetuado durante a cena.
 - (v) Trazem informações dos objetos cênicos que devem ser providenciados.
 - (v) Orientam a direção do espetáculo para que a peça possa ser montada.

Um importante elemento característico de textos teatrais são as **rubricas**. Para ser encenado, o texto teatral apresenta diálogos e indicações de cena, como a postura dos atores, a entoação, seus gestos, suas intenções, a atitude e a emoção dos personagens, o ambiente onde a cena ocorre, etc. Essas indicações detalhadas estão presentes nas rubricas, que, geralmente, são escritas em fontes diferentes ou em itálico, aparecendo entre parênteses ao longo da peça.

Fonte: PEPLER, 2020, p. 30

Na página seguinte, mais sete perguntas são elaboradas. Dessas, quatro sobre a estrutura do gênero, questionando o papel das rubricas, a estrutura dos diálogos, a presença de narrador e os elementos que constituem o texto teatral. Destaca-se que uma caixa explicativa aparece entre as perguntas trazendo uma explicação sobre o texto teatral.

Imagem 5 - Caixa explicativa sobre o texto teatral

O texto teatral é escrito para ser representado em uma peça de teatro. Uma vez que o texto é encenado por atores, em geral, não há um narrador contando a história; o desenvolvimento do enredo ocorre pelos diálogos trocados entre os personagens.

Um texto teatral pode ser escrito com diversas finalidades, como entreter, criticar a sociedade e seus costumes, ensinar, proporcionar fruição estética, etc.

Fonte: PEPLER, 2020, p. 31

Finaliza-se a página com outras três perguntas de interpretação da história, somando-se a outras duas da página posterior. Mais uma vez outra caixa explicativa é inserida, desta vez para elucidar o que vem a ser as personagens e suas falas.

Imagem 6 - Caixa explicativa sobre as personagens

Os personagens são um elemento muito importante no texto teatral, pois são os responsáveis pela sucessão dos acontecimentos e pelo desenrolar do enredo. Suas falas são apresentadas no texto por meio de **diálogos**, com o uso do **discurso direto**. [1]

Fonte: PEPLER, 2020, p.32

Após este trajeto com a apresentação de alguns dos aspectos que compõem este gênero, um texto intitulado Características do texto teatral traz a história do teatro brasileiro, destacando o nome dos dramaturgos Martins Pena, Nelson Rodrigues, Dias Gomes e Ariano Suassuna. Não há uma explicação sobre as características do texto teatral, conforme o próprio título sugere. Chamamos a atenção para as características destacadas pelo livro, das quais nenhuma se refere à oralidade. Quando isso ocorre, deixamos de discutir com nossos alunos as características relativas à fala²⁸, ou seja, as mudanças que podem ocorrer devido à presença de um interlocutor, o comportamento vocal, gestual, fisionômico, emocional, somado a um contexto físico e social em que se passa a cena, conforme nos explica Urbano (2000).

Imagem 7 - Características do texto teatral

Características do texto teatral

No Brasil, o teatro se desenvolveu mais fortemente nas primeiras décadas do século XIX. Um dos maiores **dramaturgos** brasileiros daquele século foi Martins Pena, membro da Academia Brasileira de Letras e criador de muitas comédias importantes para o teatro, nas quais apresenta uma crítica aos valores e aos costumes da sociedade da época.

Outros nomes da dramaturgia brasileira se tornaram referências no gênero a partir do século XX. Conheça alguns deles:

- Nelson Rodrigues tornou-se um dos mais conhecidos dramaturgos brasileiros por abordar temas espinhosos e conflitos suburbanos do Rio de Janeiro, a exemplo de *A falecida* e *Beijo no asfalto*. Ele também inovou a linguagem teatral, trazendo para o palco as girias da época e escancarando o **grotesco** presente no cotidiano das personagens que criava. Suas peças trouxeram um olhar bastante crítico para a sociedade de seu tempo. [2]
- Dias Gomes foi escritor e diplomata, bastante reconhecido por seus romances e textos teatrais. Entre as peças, destaca-se *O Pagador de Promessas*, adaptada também para o cinema. O autor escreveu novelas televisivas, foi membro da Academia Brasileira de Letras e adaptou mais de 500 peças teatrais para o rádio e para a televisão.
- Ariano Suassuna publicou diversos textos teatrais, os quais ganharam, recentemente, uma publicação em quatro volumes, incluindo as famosas peças *Auto da Compadecida* e *O santo e a porca*, além de outras que ainda não foram encenadas. O dramaturgo escreveu tragédias, comédias e **entremezes**, muitas das quais foram adaptadas para a televisão, na forma de série, e para o cinema.

dramaturgos: escritores de peças teatrais.
grotesco: que causa riso ou aversão por ser ridículo, inverídico, esquisito ou por representar uma situação caricata, bizarra.
entremezes: representações teatrais burlescas ou jocosas, de curta duração, que servem de entreto da peça principal.

Fonte: PEPLER, 2020, p.32

Corroborar-se, assim, com pensamento de Akinnaso (1982, p. 111) quando diz “a fala é normalmente adquirida naturalmente sem instruções formais (em família, parques, na rua, etc.) enquanto a escrita tem de ser conscientemente aprendida, geralmente na escola”; todavia os

²⁸ Destaca-se o pensamento de Hudinilson Urbano (2000) em sua obra *Oralidade na Literatura (O caso Rubem Fonseca)* quanto ao termo fala, que passa a ser substituído por oralidade, pois este último é mais abrangente. (URBANO, 2000, p. 86)

estudos que possuem como objeto a oralidade, já indicaram que o simples fato de saber *falar* uma palavra ou um enunciado, não lhe garante saber oralizar todos os textos em todas as situações, ou seja, é papel da escola fornecer estudo sistematizado relativo ao processo oral da língua. Iniciam-se, então, os estudos gramaticais das orações coordenadas. O livro mostra a definição e traz alguns exemplos; em seguida atividades partindo das falas das personagens são utilizadas para realizar duas atividades: reescrita da oração e identificação de orações coordenadas assindéticas e sindéticas.

Imagem 8 - Orações coordenadas

Orações coordenadas estão ligadas umas às outras apenas pelo sentido, pois são sintaticamente independentes. Ligam-se por meio de conjunções ou vírgulas, podendo ser entendidas separadamente, sem perder o sentido individual de cada uma.

Exemplo de orações coordenadas:
Beto é um menino muito criativo e deseja conhecer a menina rica que mora perto dele.

Sentido individual de cada oração:
Beto é um menino muito criativo.
Beto deseja conhecer a menina rica que mora perto dele.

Fonte: PEPLER, 2020, p. 33

As páginas 34, 35 e 36 são destinadas a atividades de sintaxe, nas quais trinta e duas orações são analisadas com o intuito de identificar, reescrever e classificar as orações coordenadas. Uma *caixa explicativa* sobre as conjunções coordenativas sindéticas é apresentada com as definições e exemplos.

Imagem 9 - Conjunções coordenativas

As conjunções coordenativas sindéticas são nomeadas conforme o sentido que estabelecem entre as orações que ligam.

- **Aditivas** (sentido de adição, soma): e, nem (e não), não só... mas também (como também), etc.
Exemplos:
O material reduziu os custos e incrementou o consumo.
O material não só reduziu os custos, mas também incrementou o consumo.
Não há uma consciência do problema, nem uma legislação específica.
- **Adversativas** (sentido de adversidade, contraste, oposição): mas, porém, todavia, contudo, no entanto, entretanto, não obstante, etc.
Exemplo:
O novo material reduziu os custos, mas (porém, todavia, contudo, no entanto, entretanto, não obstante) os estragos causados à natureza são inegáveis.
- **Alternativas** (sentido de alternância, exclusão): ou, ou... ou, ora... ora, quer... quer, seja... seja, etc.
Exemplos:
A plasticomania deve ser repensada ou os problemas ambientais continuarão.
Os problemas ora aumentam, ora diminuem, conforme a intensidade das chuvas.
Quer faça sol, quer chova, é preciso estar preparado para as duas situações.
Ora questionam as atitudes, ora se esquecem do assunto.
- **Explicativas** (sentido de explicação): que, porque, pois (anteposto ao verbo), porquanto.
Exemplos:
Terminem o mais rápido possível, que estou morrendo de pressa.
Cuidado com o sol, porque já são 11 horas.
Não vá à festa, pois você está muito cansada.
- **Conclusivas** (sentido de conclusão): logo, assim, portanto, por isso, por conseguinte, pois (posposto ao verbo).

Fonte: PEPLER, 2020, p.34

Ao final dos estudos da gramática, a seção *Outros textos, Outros caminhos* traz a primeira parte do poema *Morte e Vida Severina* de João Cabral de Melo Neto, antecedido de uma explicação sobre o escritor. Há uma menção a respeito da transposição do poema para gênero dramático.

Imagem 10 - Morte e vida severina: auto de natal pernambucano

Morte e vida severina: auto de natal pernambucano

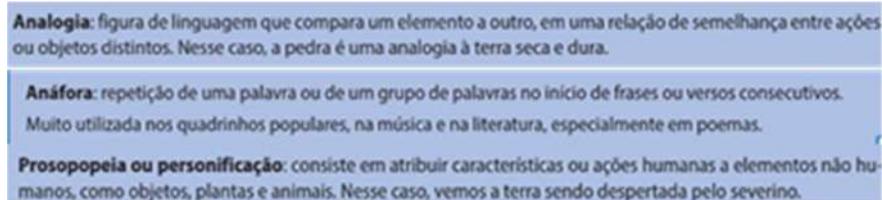
FF
O RETIRANTE EXPLICA AO LEITOR QUEM É E A QUE VAI

— O meu nome é Severino, não tenho outro de pia. Como há muitos Severinos, que é sarto de romaria, deram então de me chamar Severino de Maria; como há muitos Severinos com mães chamadas Maria, fiquei sendo o da Maria do finado Zacarias. Mas isso ainda diz pouco:	há muitos na freguesia, por causa de um coronel que se chamou Zacarias e que foi o mais antigo senhor desta sesmária. Como então dizer quem fala ora a Vossas Senhorias? Vejamos: é o Severino da Maria do Zacarias, lá da serra da Costela, lirrites da Paraíba.
--	---

Fonte: PEPLER, 2020, p.37

Ao término do poema, a unidade adentra nas questões lexicais, por meio de *Figuras de Linguagem*, para tanto aparecem *caixas explicativas* sobre anáfora, analogia e prosopopeia, seguidas de uma pergunta relacionada a elas e ao texto lido. /Ao final de quatro questões há a definição do que vem a ser figuras de linguagem.

Imagem 11 - Figuras de linguagem



Fonte: PEPLER, 2020, p. 39

Após essas atividades, a segunda parte do poema é apresentada, seguida de uma pergunta sobre a forma (estrutura) do poema, no qual os versos curtos são substituídos por discurso direto, uma outra questão de verdadeiro ou falso relacionando os enunciados às figuras de linguagem já estudadas e por fim, mais outras figuras são ensinadas, a saber: apóstrofe, aliteração, metáfora, eclipse e pleonasma. Desta maneira, findam-se os estudos relacionados à gramática da língua. Podemos notar até o presente momento, que há uma preocupação com a manifestação escrita da língua, ou seja, questões de leitura e interpretação textual, gramaticais, lexicais, e estudo da estrutura do gênero dramático foram desenvolvidas, mas ainda não houve indicação ou orientação de atividade com vistas a estudar a oralidade.

Dando continuidade, a seção *Mãos À Obra* traz o esquete como forma de encenação. Inicia-se uma orientação ao estudante sobre a definição e a duração desse gênero textual. As atividades que virão a partir deste momento serão divididas em duas situações de aprendizagem, a primeira refere-se à produção escrita e a segunda à encenação. Os subtítulos que acompanharão as proposições são: *Preparação, Produção e Avaliação*. Iniciando-se pela *Preparação*, é mostrado ao aluno um texto narrativo intitulado *Pneu Furado*, de Luís Fernando Veríssimo, e em seguida a adaptação da história para o texto teatral.

Imagem 12 - Mãos à obra



Esquete

O gênero para a produção escrita deste capítulo é o esquete teatral, que será posteriormente encenado por você e seus colegas. O esquete é um texto curto, com começo, meio e fim bem determinados, para encenações rápidas. Com duração máxima de 10 minutos, apresenta geralmente uma história cômica, interpretada por um número pequeno de participantes. Nos programas televisivos de humor, é comum a encenação de esquetes.

Preparação

O esquete deverá ser uma adaptação de uma narrativa curta de humor, selecionada com o auxílio do professor. Pode ser uma crônica, um conto, uma narrativa, etc. A turma será organizada em grupos, de acordo com o número de personagens que atuarão no esquete. [14](#)

1. Leiam o texto *Pneu furado*, de Luis Fernando Veríssimo, que serve como exemplo de texto humorístico curto para a adaptação do esquete.

Fonte: PEPLER, 2020, p. 44

Depois de exemplificar, o livro solicita aos estudantes que selecionem um outro texto para realizar uma adaptação e propõe sete itens que devem ser identificados, a saber:

Imagem 13 - Interpretação de texto

- a) a situação apresentada;
- b) como é caracterizado o espaço e como é identificado o tempo;
- c) os personagens e as suas características;
- d) os trechos que indicam a movimentação dos personagens e como se comportam. No texto teatral, os personagens são um elemento muito importante, porque a história se desenvolve por meio de suas ações;
- e) os diálogos e os trechos do narrador que podem se tornar falas de personagens;
- f) o espaço e o tempo da narrativa.

Fonte: PEPLER, 2020, p. 44

Retoma-se, então, a orientação de não haver um narrador, ou seja, a plateia passa a compreender a história a partir das ações das personagens. Na *Produção* as orientações são destinadas a lembrar aos educandos sobre as características da escrita do gênero dramático, ou seja, as rubricas, a ausência do narrador e o nome da personagem no início da fala. Na *Avaliação* um quadro com critérios de autoavaliação é indicado para o preenchimento do aluno. Ele deve sinalizar em uma das colunas na tabela se conseguiu atingir o que é perguntado.

Imagem 14 - Critérios de autoavaliação

Critérios de autoavaliação	SIM	NÃO
O enredo do texto original foi adequadamente adaptado?		
Há rubricas com indicações do espaço e tempo em que ocorre a cena?		
As rubricas oferecem todas as informações necessárias para contextualizar a cena?		
As rubricas foram grafadas de modo específico (entre parênteses e em itálico, por exemplo)?		
A figura do narrador foi excluída e sua "voz" pode ser observada nas informações das rubricas?		
Os personagens estão bem caracterizados? Suas falas e atitudes refletem sua caracterização?		
Foi usado discurso direto nos diálogos entre os personagens?		
Há indicação do personagem antes de suas falas?		

Fonte: PEPLER, 2020, p. 45

Finaliza-se esta parte com a orientação de refacção textual, caso seja necessário, após a autoavaliação. Realizada a produção textual, a seção *Você com a Palavra* tem o objetivo de encenar a esquete elaborada. Aqui, temos mais uma vez a subdivisão: *Preparação, Produção e Avaliação*, mas agora voltadas para a encenação. Em *Preparação* temos três orientações aos alunos. A primeira solicita uma releitura do texto produzido, enfatizando que é importante fazer uma leitura dramatizada, acrescentando gestos e expressões faciais, com alterações na voz e na entonação das frases. A segunda é para a divisão dos papéis entre os membros do grupo. E a terceira é sobre a caracterização do cenário e das personagens.

Imagem 15 - Preparação e produção

Preparação

1. Reunidos nos mesmos grupos, voltem a ler o esquete teatral produzido por vocês. Neste momento, é importante fazer uma leitura dramatizada, acrescentando gestos e expressões faciais, alterando a voz e a entonação das frases, etc.
2. Definam quem será responsável por representar cada um dos personagens.
3. Discutam a caracterização do cenário e dos personagens, se há necessidade de providenciar alguma roupa ou acessórios específicos, maquiagem, utensílios, etc.

Produção

4. Depois que todos os detalhes de caracterização do cenário e dos personagens estiverem prontos, as falas memorizadas e o esquete ensaiado, encenem o esquete de humor produzido pelo grupo.

Fonte: PEPLER, 2020, p. 46

Nos dois itens anteriores, *Preparação e Produção*, há apenas uma única orientação voltada à leitura dramatizada. Como já vimos anteriormente, esta leitura tem de ocorrer de forma sistematizada, seguindo etapas que despertem a reflexão sobre a língua e sua oralização.

Fávero, Andrade e Aquino (2005) explicitam que não se trata do ensino da fala, mas de evidenciar aos educandos a imensa variedade de usos da fala, possibilitando a tomada de consciência de que a língua não é homogênea, monolítica. Bechara (1985) esclarece que o intuito é tornar a criança em poliglota do próprio idioma. A própria BNCC (2017) apresenta as habilidades que devem ser contempladas nas aulas, e a leitura em voz alta é uma delas²⁹. Em *Avaliação* há um quadro com três critérios a serem analisados, conforme a imagem abaixo.

Imagem 16 - Avaliação

Avaliação

5. Após a encenação dos esquetes produzidos pelos grupos, avaliem a atividade realizada.

Critérios de autoavaliação	SIM	NÃO
O esquete foi bem desenvolvido?		
O objetivo principal (adaptação de uma narrativa em um esquete de humor) foi alcançado satisfatoriamente?		
Os integrantes do grupo se envolveram na realização da atividade?		

Fonte: PEPLER, 2020, p. 46

Após o quadro avaliativo três perguntas também nesta direção avaliativa são elaboradas, a saber:

- a) Durante a realização da atividade, que pontos apresentaram mais dificuldade?
- b) Em que a realização da atividade poderia ter sido melhor?
- c) O que cada um aprendeu com essa atividade?

Imagem 17 - Questões avaliativas

Fonte: PEPLER, 2020, p. 46

Para finalizar a unidade, a seção *O que Aprendi* traz um trecho da peça *O Mendigo e o Magnata* de Rutinaldo Miranda, e oito perguntas de interpretação de texto (p. 49, 50), e é com esta atividade que a unidade é encerrada. Ressalta-se que não há no referencial teórico autores de teoria teatral, retextualização, análise da conversação e oralidade, indispensáveis para a compreensão e realização desse gênero.

Conforme já explicitado, o material didático aqui apresentado pertence a uma coleção que contempla todo o Ensino Fundamental (Anos Finais), ou seja, o 6º, 7º, 8º e 9º anos. Cada

²⁹ Dentre as habilidades a serem desenvolvidas, destacamos duas, a primeira (BRASIL, 2017, p.187) refere-se à análise do gênero dramático e a segunda (BRASIL, 2017, p.161) à leitura em voz alta (uma das etapas da leitura dramatizada).

ano possui quatro livros com dois gêneros textuais a serem estudados. No volume 4, do 7º ano, estão as vinte e cinco páginas destinadas ao gênero dramático. Sem sombra de dúvidas que compreendemos as limitações da escola, assim sendo, não esperamos que ela consiga trabalhar com profundidade toda a história e a prática de uma arte milenar, mas sim, que consiga apresentá-la aos educandos e principalmente despertar neles o interesse em aprendê-la e desenvolver suas habilidades linguísticas em especial a oralidade.

Das páginas de estudo do gênero, observamos a seguinte organização:

Quadro 6 - Resumo descritivo de ocorrências	
QUANTIDADE DE PÁGINAS	OBJETO DE ESTUDO
14	Interpretação de texto
1	Apresentação das características do gênero
1	Contexto histórico
7	Estudos gramaticais e lexicais
1	Produção textual
1	Prática oral e encenação

Diante do exposto, podemos constatar que há uma preocupação maior em desenvolver a leitura e a interpretação de texto, bem como o estudo das questões gramaticais, aqui representadas pelas orações coordenadas (páginas 33, 34, 35 e 36), e com o estudo do léxico, aqui representadas pelas figuras de linguagem (páginas. 39, 42 e 43).

Por óbvio que não é a quantidade que dita a qualidade, entretanto, apenas meia página da unidade do livro foi destinada para a caracterização do gênero, na qual, curiosamente falou-se sobre grandes autores do teatro brasileiro, como Nelson Rodrigues, Dias Gomes e Ariano Suassuna, porém sem mencionar qual a estrutura que corresponde ao gênero dramático, ou seja, não houve uma reunião das informações apresentadas ao longo da unidade, em que pudesse ser sistematizado o conhecimento e o educando tivesse a oportunidade de encontrar informações sobre a rubrica, a disposição do nome das personagens, a presença do discurso direto, a caracterização das personagens, entre outros. Em relação à oralidade, apresentou-se uma

página para o seu desenvolvimento, e isso se deu quando foi solicitado ao aluno que produzisse um esquete, a partir dos textos apresentados. O livro apresenta a seguinte orientação:

Imagem 18 - Preparação

Preparação

1. Reunidos nos mesmos grupos, voltem a ler o esquete teatral produzido por vocês. Neste momento, é importante fazer uma leitura dramatizada, acrescentando gestos e expressões faciais, alterando a voz e a entonação das frases, etc.
2. Definam quem será responsável por representar cada um dos personagens.
3. Discutam a caracterização do cenário e dos personagens, se há necessidade de providenciar alguma roupa ou acessórios específicos, maquiagem, utensílios, etc.

Fonte: PEPLER, 2020, p. 46

O que indagamos é: será que um estudante compreenderá a forma como deve fazer a leitura dramatizada, tendo como base apenas a orientação de número 1? Provavelmente não. Mas por que isso ocorre? Por que os materiais didáticos não exploram os elementos que constituem a oralidade? Marcuschi (2010) problematiza importantes aspectos a esse respeito, que podem nos ajudar com respostas, quando explica que a fala, sendo uma manifestação da prática oral, é aprendida nas interações sociais desde quando ainda somos bebês, contrapondo-se à prática escritora que vem a ser sistematizada quando vamos à escola.

A fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia a dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê. [...]Por outro lado, a escrita (enquanto manifestação formal do letramento), em sua faceta institucional, é adquirida em contextos formais: na escola. Daí também seu caráter mais prestigioso como bem cultural desejável. (MARCUSCHI, 2010, p.18)

O pensamento de que não é necessário ensinar a falar, pois já fazemos isso desde quando começamos a pronunciar as palavras, é nocivo para o desenvolvimento linguístico de nossos alunos, pois não basta pronunciar as palavras, afinal a depender do contexto, intencionalidade discursiva e da situação comunicacional em que se está inserido, esta mesma pronúncia se concretizará de maneiras distintas. E este deve ser o objeto de estudo da escola: debruçar-se sobre estas manifestações da oralidade inseridas nas práticas sociais, e o estudo do gênero dramático deve corroborar para tais questões.

5. Quinto Ato: O Teatro e a oralidade: uma sugestão de sequência de atividade³⁰

Partindo da natureza do próprio programa de mestrado, juntamente com o nosso posicionamento diante desta pesquisa, não pretendemos aqui apenas evidenciar quais são as lacunas existentes no material didático, no que tange à oralidade. Destacamos ainda que temos a total ciência de que o autor do material didático nem sempre possui autonomia para desenvolver o texto da forma como deseja, uma vez que toda a produção está atrelada a uma cadeia composta pelo corpo diretivo da editora, o editor chefe, os revisores, os analistas, entre outros fatores. Dessa forma, as propostas feitas pelo autor podem ser modificadas ao longo do processo de produção do livro.

Não defendemos a ideia de que o material didático seja um vilão e que toda a responsabilidade do fracasso escolar se deva à sua existência. Nosso entendimento acerca do papel docente é o de que jamais poderá ser substituído por um material didático. Todavia, temos ciência da obrigatoriedade em cumprir as páginas do livro adotado pela escola. Somado a isso, sabemos que a formação docente, tanto a inicial como a continuada, é falha em inúmeros aspectos. Mesmo diante de tais adversidades é preciso que o professor aja.

Talvez ocorra de alguém pensar que o problema seja a entrega do material didático nas mãos de um mau profissional, atribuindo toda a responsabilidade apenas ao docente. Essa leitura é um pouco rasa frente à realidade. O problema da educação é algo crônico, pois até mesmo as profissões mais prestigiadas advindas de cursos de elite, tais como a medicina, também concedem o direito de um mau profissional ter acesso a um bisturi e ao corpo alheio, resultando em erros irreversíveis, tal qual nos mostram os dados de uma pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP):

³⁰ O texto deste subtítulo compôs o artigo “A oralidade no gênero dramático apresentada no material didático escolar” - Revista O Eixo e a Roda - UFMG (Qualis A2), publicado no segundo semestre de 2023.

Todo ano, dos 19,4 milhões de pessoas tratadas em hospitais no Brasil, 1,3 milhão sofre pelo menos um efeito colateral causado por negligência ou imprudência durante o tratamento médico. Pode ser o joelho esquerdo operado em vez do direito ou um analgésico que causou alergia grave em um paciente que já havia notificado sua sensibilidade ao medicamento, entre outras situações possíveis. A consequência pode ser fatal: quase 55 mil pessoas morrem por ano no país, o equivalente a seis por hora, por causa dos chamados erros médicos. (FIORAVANTI, 2020, p.59)

Dessa forma, deixamos registrado nosso posicionamento crítico frente à formação de profissionais no Brasil, pois as lacunas derivadas do ensino precário são responsáveis por erros de diferentes níveis e muitas vezes sem a possibilidade de reversão.

Este capítulo tem por objetivo apresentar um caminho para o trabalho sistemático da oralidade a partir da retextualização do gênero dramático nas aulas de Língua Portuguesa. O que desejamos é sugerir meios para o trabalho com o gênero dramático em sala de aula, que complementem os apresentados pelo material aqui selecionado, focalizando a oralidade, pois para o estudo desse gênero é imprescindível compreender essa manifestação linguística. Por essa razão é que apresentamos uma sequência de atividades que trabalha com o corpo, a voz, o gesto e a encenação. Todas elas com orientações ao professor, uma vez que poucos possuem uma formação específica em atuação.

Para que a leitura e a compreensão do que estamos propondo seja a melhor possível, salientamos que a divisão deste *quinto ato* se dá da seguinte forma:

- i. Apresentação da atividade;
- ii. Fundamentação teórica;
- iii. Aplicação e análise;
- iv. Resultados obtidos.

A estrutura aqui apresentada permite que o leitor/professor possa aplicar a atividade que melhor se adeque ao contexto de sua aula. Embora seja uma sequência, elaboramos visando à possibilidade de aplicação também de forma separada e/ou com a seleção daquelas que potencializariam o trabalho docente.

Cada atividade sugerida será apresentada em um quadro (para facilitar sua localização) contendo a numeração, o título e a quantidade de aulas utilizadas para sua completude, juntamente com a orientação para a sua execução; em seguida a fundamentação teórica será

evidenciada com o intuito de embasar as escolhas e o direcionamento de nossas ações; passaremos, então, a descrever a aplicação, relatando com maior fidedignidade possível o processo e a apropriação dos alunos diante das atividades; por fim, analisaremos os resultados obtidos da aplicação destacando os problemas encontrados e as soluções propostas.

Acrescentamos que para analisar os educandos envolvidos na pesquisa, optamos como metodologia a divisão em três grupos nominados como “A, B, e C³¹”, sendo alocados, respectivamente, os alunos que não tiveram dificuldades para conseguir realizar o que foi proposto; os que tiveram dificuldade mediana, e por fim, os que precisaram de auxílio para concluir o que foi solicitado. Em especial, para os grupos B e C detalharemos quais foram as fragilidades e conseqüentemente quais posturas tivemos de adotar em cada uma das atividades sugeridas. Vale ressaltar que os grupos não são fixos, ou seja, a depender da proposta um aluno que antes estava no Grupo A pode passar para o C e assim sucessivamente.

Posto isso, temos de compreender dois aspectos, um sobre a necessidade de explicar o que significa *sequência didática*, a partir dos postulados de Dolz e Schneuwly (2004), e o outro que no contexto escolar elas ocorrem a partir de gêneros textuais selecionados como objetos de estudo para nossos alunos.

O interesse da escola é se debruçar sobre os gêneros orais ou escritos com os quais os educandos tenham menor contato em seu círculo social, pois dessa forma amplia o repertório das crianças. Isso normalmente ocorre por meio de sequências didáticas, termo adotado por Dolz e Schneuwly (2004, p. 82,83) com o intuito de descrever o procedimento a ser utilizado pelo docente para ajudar o aluno a dominar um gênero. De acordo com os autores, “uma sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto [...]”.

Os autores elaboraram o seguinte esquema da sequência didática: i) Apresentação da situação; ii) Produção inicial; iii) Módulo 1; iv) Módulo 2; v) Módulo N; vi) Produção final (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 83). Dessa forma, passa a ser chamada de sequência didática as atividades que seguem esse esquema. No caso das atividades sugeridas nesta pesquisa, utilizaremos o termo sequência de atividades, pois não partiremos de uma produção

³¹ Como forma de resguardar a integridade dos alunos, bem como não os expor diante dos demais, nenhum estudante soube a qual grupo pertencia.

inicial do gênero dramático, uma vez que não será solicitado ao educando que comece a encenação de um esquete ou cena, mas sim, que percorra etapas partindo do desenvolvimento da consciência corporal³².

As atividades aqui selecionadas dialogam com os *Jogos Teatrais*, de Viola Spolin (2012), a começar pela concepção de que os jogos e os exercícios teatrais transcendem a sala de aula, ou seja, não nos interessa propor algo que se encerre em si mesmo, que valha pelo instante de sua execução, mas sim que seja um aprendizado para que o educando possa aprimorar sua forma de expressão oral, de comunicação, de entendimento de mundo, de consciência corporal, bem como sua interação com o outro.

Nas próximas páginas apresentaremos em detalhes as atividades que sugerimos e aplicamos nas aulas com o intuito de desenvolver a oralidade dos estudantes a partir do estudo do gênero dramático e da retextualização necessária para sua completude. Por entendermos que cada escola e cada docente possui sua maneira de conduzir a aula, apenas mencionaremos os termos que serão utilizados por nós como forma de mitigar quaisquer dúvidas acerca de seu significado.

A prática docente, em especial no Ensino Fundamental (Anos Finais), exige que algumas medidas sejam tomadas, principalmente por estarmos diante de alunos que estão saindo da infância e entrando na puberdade. Assim sendo, *combinados* sobre atitudes esperadas na aula deverão ser firmados antes do início de qualquer atividade, a fim de que todos estejam direcionados para um único objetivo.

Para que se estabeleça quais são as regras de convivência e de realização das atividades, não basta trazê-las prontas para os alunos. É preciso provocar a reflexão, por meio da exemplificação de situações reais que podem potencializar os obstáculos da aprendizagem. A partir do estímulo à conscientização da postura adequada, os próprios alunos ajudam a elaborar o texto final, pois como explicita Stanislavski (2016, p. 29) “é difícil despertar a vontade criadora; matá-la é fácil. Quando interfiro no meu próprio trabalho, isso é comigo, mas que direito tenho eu de atrasar o trabalho de uma equipe inteira?”

³² Como forma de apresentar um caminho distinto do material didático e pautando-nos nos pensamentos oriundos do Teatro, partimos do desenvolvimento da consciência corporal, uma vez que a oralidade não está dissociada do corpo. Não basta o aluno conhecer a estrutura do gênero dramático para que a retextualização ocorra. É preciso que a oralidade seja sistematicamente ensinada em conjunto com os elementos paralinguísticos (Marcuschi, 2007).

Ainda sobre a prática docente, sempre iniciamos as aulas anotando a *pauta* do dia no canto esquerdo da lousa, juntamente com a data, para que os estudantes possam registrar no caderno os objetivos da aula, facilitando assim a retomada dos conteúdos, a organização pessoal, e o acompanhamento por parte dos pais e da equipe gestora. A pauta é constituída de uma sequência de itens com o percurso das ações da aula, e as crianças, por estarem habituadas com essa rotina, já aguardam a escrita do texto na lousa.

Outro aspecto importante é o ciclo *ação-reflexão-ação* ocorrido ao término de todas as atividades. Desse modo, quando concluimos a atividade sugerida, reunimo-nos em uma roda de conversa e os alunos expõem suas impressões, trazendo para o diálogo facilidades e fragilidades sentidas, bem como as dúvidas sobre a atividade. Trata-se de um momento rico e respeitoso, no qual o estudante é convidado a expor, dialogar e refletir sobre o ocorrido e, por fim, retomar a atividade com o olhar ampliado e aprofundado.

5.1 Atividade 1

Quadro 7 - Atividade 1
5.1.1 Apresentação
Título: Abertura de silêncios³³
Tempo: 4 aulas
<ol style="list-style-type: none"> 1. Solicite aos alunos que fechem os olhos e não pronunciem nenhuma palavra enquanto a atividade estiver acontecendo. Eles deverão apenas inspirar e expirar com calma dentro de uma contagem que irá de 1 a 5, ou seja, terão 5 segundos para inspirar e mais 5 segundos para expirar. 2. Enquanto estiverem neste processo de respiração (e com os olhos fechados), oriente para que escutem e tentem identificar todos os sons que atravessam o ambiente. 3. Após 30 minutos, dirija-se aos educandos em voz suave, solicitando para que calmamente abram os olhos, se espreguicem e respondam às questões: <ol style="list-style-type: none"> a) Quais sons conseguiram identificar? b) A que distância os sons estavam em relação a você?

³³ Os títulos das atividades são sugestões dadas por nós.

- c) Quais imagens você conseguiu formular a partir dos sons?
- d) Quais cores estavam presentes na imagem?

5.1.2 Fundamentação teórica

Essa atividade tem por objetivo despertar a concentração do estudante para a realização das atividades que se seguirão. É impossível focalizar as orientações se estivermos com os pensamentos desorganizados e com demasiada agitação. Por essa razão, sugerimos o início das atividades com o desenvolvimento da consciência corporal, com técnicas de respiração e abertura de escuta para o ambiente.

Não raro, as crianças começam a notar os sons que compõem o ambiente escolar e passam a perceber a altura do volume de alguns deles. Dessa forma, enquanto estão direcionando seus esforços a escutar, identificar e compreender os sons, o professor pode solicitar para que tentem imaginar o local de onde se originam, as personagens que poderiam figurar por lá, e o que está ocorrendo para que o som (seja de conversa, de correria, de abertura ou fechamento de portas etc.) esteja chegando até a sala onde se encontram. Esse estímulo é de suma importância para começarmos também a ativar a concentração e imaginação das crianças, tão importante para a realização teatral.

A respeito da concentração na atividade teatral, segundo Olga Reverbel (1989, p. 12), refere-se à

habilidade de manter-se fixado num ponto (imagem, objeto, pessoa ou tema), sem desviar a atenção. A concentração é fundamental para o trabalho do ator. Antes de realizar as atividades dramáticas, o aluno deve concentrar-se. A concentração pode ser desenvolvida com exercícios específicos.

Nesse sentido é de suma importância que o educando, mantenha-se concentrado para conseguir alcançar o estado criativo. Ainda que a formação de atores não seja o nosso objetivo, a proposta sugerida para o estudo do gênero dramático parte do desenvolvimento da consciência corporal, uma vez que a oralidade, modalidade de uso da língua fundamental para o teatro, é indissociável ao corpo. Assim sendo, exige-se concentração para que a criança possa

mobilizar suas habilidades e competências leitoras para poder transpor um texto escrito para a oralidade, realizando a retextualização do gênero. Acalmar a turma, por meio da respiração, é o primeiro passo. Stanislavski, sobre essa questão explicitou:

Lidamos com uma atenção arbitrária, de origem intelectual. Os atores precisam dela, mas não com muita frequência. É sobretudo útil para recuperar a atenção dispersa. A simples contemplação de um objeto ajuda-nos a corrigi-la. Mas não pode prender muito tempo. Para agarrar firmemente o nosso objetivo quando representamos, é preciso outro tipo de atenção, que provoque uma reação emocional. Temos de ter alguma coisa que nos interesse no objeto da nossa atenção, algo que sirva para pôr em movimento toda a nossa aparelhagem criadora. (STANISLAVSKI, 2016, p. 123)

Por essa razão, durante a execução da atividade o professor pode contar uma história, instigando ainda mais a capacidade imagética das crianças, sempre retomando a ideia de uma respiração serena e constante. Ao final da história, deve-se aguçar a percepção dos alunos para os sons que atravessam as paredes da sala, por meio de questionamentos. Por estarem com os olhos fechados, deverão utilizar outras capacidades cognitivas para encontrarem uma resposta. Quando fazemos essa condução estamos direcionando o foco de atenção das crianças, fazendo com que eles não desperdicem energia em outra atividade, tampouco fiquem sonolentos, mas o tempo inteiro detidos nos comandos dados. Enfatizamos que a duração estipulada varia de acordo com a turma e com o nível da agitação em que se encontram, podendo repetir essa atividade todas as vezes que o docente julgar necessário.

5.1.3 Aplicação da atividade

Assim que escrevemos a pauta na lousa, nos dirigimos aos alunos para explicar a pesquisa a que seriam submetidos. Ainda que já tivessem sido autorizados, previamente pelos pais e equipe gestora, a participarem, retomamos as explicações sobre o objetivo geral, específico, metodologia, e detalhamento das etapas e das atividades a que seriam submetidos. Esse momento foi enriquecedor, pois sanamos dúvidas relacionadas ao processo, descortinando toda e qualquer questão levantada, trazendo, assim, maior segurança a todos os envolvidos.

Após o momento inicial, questionamos qual ideia tinham acerca do teatro, ao passo que as respostas eram dadas, as anotávamos na lousa, a fim de que todos pudessem ter conhecimento das ideias apresentadas pela turma. Na sequência, perguntamos como acreditavam que uma cena era produzida, e novamente as respostas foram anotadas. Depois, mobilizamos os estudantes em torno da seguinte questão: qual a importância da concentração

para a aprendizagem? Desejávamos averiguar o quão maduros estavam em relação à participação no próprio processo cognitivo. Por essa razão, trouxemos uma pergunta mais ampla. Por fim, questionamos se existia alguma relação entre concentração e teatro, e obtivemos em uníssono a afirmação de que a ausência do primeiro afetaria diretamente o segundo.

A partir desse momento, explicamos a atividade de concentração que ocorreria. Pedimos para que retirassem todo e qualquer objeto da sala da mesa e guardassem. Houve certa agitação porque alguns acreditavam que o ato de guardar seus próprios objetos era uma sinalização de que a aula tinha acabado. Assim que todos guardaram os pertences, solicitamos que fechassem os olhos e escutassem apenas os comandos que seriam dados e a história a ser contada. A princípio alguns demonstraram algumas dificuldades que anotamos em nossos registros para serem analisadas futuramente.

Foram necessárias duas aulas para conclusão da atividade, principalmente porque de acordo com o horário essa aula seria depois do intervalo e na sequência da aula de Educação Física, ou seja, os educandos participam de seis aulas diárias, sendo três antes do intervalo, e três depois. Lecionávamos na quarta e quinta aulas. A euforia era palpável e precisávamos lidar com essa situação. Finalizada a atividade, realizamos uma roda de conversa que nos trouxe elementos para a análise.

5.1.4 Análise dos resultados obtidos

Com as respostas dadas durante a roda de conversa conseguimos elaborar o seguinte quadro:

Quadro 7.1 - Dificuldades apresentadas	
Grupo B	Grupo C
10% da sala nesta atividade	10% da sala nesta atividade
Não conseguiram se concentrar	Não conseguiram fechar os olhos

Analisando o quadro acima, verificamos a divisão dos alunos em dois grupos, denominados como Grupo B e Grupo C, de acordo com o grau de facilidade em resolver as dificuldades apresentadas. Após a realização da atividade, fizemos, como de costume, uma

roda de conversa para possibilitar a socialização das impressões que tiveram durante o exercício. Esse diálogo possui o caráter de avaliação processual, pois nos permite compreender se o objetivo foi alcançado. Cria-se um ambiente amistoso e harmonioso para que todos possam participar, sem medo de julgamentos. O parecer sincero das crianças baliza nosso trabalho.

Desta forma, os alunos do primeiro grupo relataram que *não conseguiram se concentrar*, pois interagiram com os colegas durante a atividade. Disseram que provocaram os amigos do subgrupo que pertencem para que rissem enquanto o exercício estava sendo conduzido. Essa situação faz parte do cotidiano escolar. As crianças, principalmente quando não se sentem participantes da aula, acabam se dispersando. Indagados sobre o porquê fizeram isso, a resposta variou entre "a sala estava muito quieta" e "não consigo ficar sem mexer com meu amigo". Diante disso adotamos duas providências: primeiro relembramos a importância da atividade para o desenvolvimento deles. Salientamos o quão são talentosos e que a "lapidação" é um processo para que possam ficar ainda melhores. Depois, retomamos os combinados do início da aula, e relembramos a necessidade de todos participarem e serem corresponsáveis da aprendizagem do grupo da sala, ou seja, quando interferimos de maneira impensada nas propostas das aulas, estamos atrapalhando o nosso processo e o de outros. Após o diálogo, se comprometeram a ter mais responsabilidade.

O Grupo C estava composto por alunos que *não conseguiram fechar os olhos* durante a atividade. Ao serem questionados sobre o porquê de terem identificado essa situação como sendo difícil, disseram não ter confiança em manter os olhos fechados, pois se sentiam vulneráveis e inseguros. De acordo com uma das crianças a impressão que se tinha era a de que a qualquer momento alguém faria algo de ruim e/ou quando abrissem os olhos encontrariam ou a sala vazia ou com os demais colegas de classe ao redor ridicularizando-o.

Notavelmente esses depoimentos nos chamaram atenção e nos fizeram refletir acerca da insegurança vivenciada pelas crianças, uma vez que nem no ambiente escolar se sentem protegidas. Dialogamos com a sala como um todo, conduzindo à reflexão do quanto somos prejudicados quando temos de nos ausentar de uma atividade por medo ou receio. Foi unânime da própria sala estabelecer um combinado, por meio do qual não permitiríamos brincadeiras indesejadas, principalmente enquanto estivéssemos realizando as atividades da pesquisa. Entramos, assim, em um acordo coletivo. Para averiguar o impacto e a assertividade de nossas estratégias, dissemos aos alunos que retomariamos a atividade na aula seguinte.

Nas duas aulas posteriores relembramos os combinados e pudemos nos acalmar, respirar e concentrar nos comandos dados. O estado de relaxamento, silêncio e concentração das crianças foi totalmente outro, fazendo com que a história contada durante a atividade tivesse mais imagens mentais, o que foi aferido no detalhamento exposto ao término, em que fizemos nossa roda de conversa. Assim, podemos afirmar que a atividade conseguiu chegar ao seu objetivo inicial, após a identificação dos problemas e a estratégia utilizada para saná-los.

5.2 Atividade 2

Quadro 8 - Atividade 2
5.2.1 Apresentação da atividade
Título: Consciência Corporal
Tempo: 4 aulas
<ol style="list-style-type: none">1. Solicite aos alunos que façam um alongamento (caso tenha dúvidas de como realizar alongamentos, ou receio de provocar lesões, proponha uma parceria com os professores de Educação Física da escola. Se isso não for possível, solicite aos alunos que apenas se espreguicem e que bocejem emitindo sons do próprio bocejo.)2. Após este momento de alongar e/ou espreguiçar, peça aos alunos que andem pela sala (caso não haja um espaço cênico na escola, utilize o pátio ou a quadra, mas se não for possível, tente afastar as cadeiras e carteiras da sala para que eles possam caminhar).3. Enquanto os alunos estiverem caminhando, combine com eles para que a cada vez que você bater uma palma, todos irão permanecer imóveis, e quando você bater a palma outra vez, eles poderão voltar a caminhar.

5.2.2 Fundamentação teórica

Não podemos trabalhar a oralidade no gênero dramático dissociando-a do corpo, pois a sua realização ocorre com a mobilização de vários elementos que a constitui. Se pensarmos na voz, por exemplo, notaremos que está biológica e emocionalmente atrelada ao corpo, assim sendo partimos do corpo para a voz e não o contrário, Melo (2020) explica:

demonstrar a eficiência de uma abordagem simultânea e indissociada dos treinamentos de corpo e voz nos ambientes de formação, tendo em vista que a voz é um recurso básico e muito importante para a atriz e o ator em cena e está biologicamente, emocionalmente, atrelada ao corpo. (MELO, 2020, p.7)

Por essa razão, a voz não pode ser encarada como algo estanque e mecânico, afinal é por ela que também expressamos o que estamos sentindo. A voz pode concretizar pensamentos, e no caso do gênero dramático é responsável por dar vida aos enunciados, assim buscamos propiciar uma formação que contribua para as crianças terem “uma voz que com ação escancare os desejos, conquiste as intenções no texto, e se dirija aos propósitos de cada profissional, se realizando como movimento vivo e transformador” (GAYOTTO, 2003, p.15). Obviamente, a escuta ativa nos permite compreender a intencionalidade discursiva do enunciador, por essa razão atividades para o desenvolvimento da escuta também devem ser propostas.

Assim sendo, nossa proposta é ativar o corpo das crianças e estimular sua percepção, por meio da consciência corporal. Granero (2022, p. 50) explica que “a consciência corporal, seus limites e superações estão ligados à psique do indivíduo, e essa consciência é importante para se iniciar qualquer exercício ou jogo teatral”, por isso, o exercício exige do aluno atenção, concentração e respostas rápidas aos comandos dados. Ressaltamos, apenas, que nessa fase, as crianças estão entrando na puberdade, resultando em mudanças hormonais e corporais, fazendo com que várias delas tenham vergonha de se expor na frente dos demais. Por esse motivo, o professor deve ficar atento a quaisquer importunações que impeçam a participação dos estudantes nas atividades propostas.

5.2.3 Aplicação da atividade

Após escrevermos a pauta na lousa, explicamos aos alunos o objetivo da aula e a forma como a atividade seria realizada. Posto isso, solicitamos para que todos guardassem os materiais e nos ajudassem a colocar as cadeiras e mesas nas laterais e ao fundo, abrindo, dessa forma, um espaço ao meio da sala, onde a atividade ocorreria. Feito isso, notamos uma agitação por parte dos educandos, e antes de retomarmos os combinados da aula anterior, acerca de respeito ao próximo e à aprendizagem, solicitamos a todos um círculo e assim que fizeram pedimos para fecharem os olhos e respirarem. O exercício de respiração durou aproximadamente cinco minutos, e somente após concluí-lo tivemos a total atenção da turma possibilitando a reexplicação da atividade e dos combinados firmados anteriormente.

Orientamos a cada um escolher um espaço na sala para iniciar a atividade. Enquanto caminhavam, colocamos diversas músicas de ritmos, estilos e velocidades diferentes (tivemos o cuidado de buscar canções diferentes das já conhecidas pelos alunos por duas razões: ampliação de repertório e evitar coreografias), as quais influenciavam tanto na entrega dos educandos à proposta. As crianças começaram a caminhar, ao nosso comando, e sempre lembrávamos a necessidade de manter a concentração e a atenção, principalmente por estarmos em um espaço reduzido, o que aumentava a chance de esbarrarem nos colegas ou nas mesas das laterais e do fundo da sala, provocando machucados.

Ao som das palmas quase todos paravam o movimento. Tivemos de lembrar que paralisar o corpo significava parar “todas” as partes visíveis, ou seja, os dedos, as mãos, os braços, o sorriso, o olho, as sobrancelhas, a testa e a cabeça. A cada parada, algum desses membros era esquecido por alguns alunos, e ao mencionarmos eles enrijeciam-no. Sem sombras de dúvidas, essa atividade provoca o riso enquanto é executada, principalmente por propor movimentos distintos dos costumeiros. Por esse motivo, dissemos a eles que poderiam rir no início, mas gradativamente, a concentração no movimento e em todos os aspectos do exercício deveriam ocupar o lugar da dispersão. Ao final das aulas destinadas para a realização da atividade, fizemos uma roda de conversa com o intuito de escutar e analisar as impressões dos educandos a respeito do exercício, bem como analisar as dificuldades que tiveram.

5.2.4 Análise dos resultados obtidos

A roda de conversa nos possibilitou a montagem do seguinte quadro:

Quadro 8.1 - Dificuldades apresentadas	
Grupo B	Grupo C
30% da sala nesta atividade	20% da sala nesta atividade
Não conseguiram paralisar todos os membros visíveis do corpo	Não conseguiram fazer coreografias das músicas enquanto caminhavam

O quadro acima nos mostra a divisão feita entre os alunos da sala, de acordo com o nível de dificuldade apresentado, sendo o B aquelas de solução mais fácil e o C mais difícil, assim sendo, a divisão não é quantitativa, mas sim qualitativa.

O primeiro grupo está composto por educandos que *não conseguiram paralisar todos os membros visíveis do corpo*, assim que ouviam o som da palma. Notadamente, ficavam com as pernas e o tronco imóveis, porém os braços, as mãos e/ou os dedos continuavam a se mexer. Havia outros que o corpo quase todo estava paralisado, mas ao ouvirem a nossa voz, viravam a cabeça para nos procurar, ou moviam os olhos em nossa direção. Quando isso ocorria, indicávamos a parte que estava em movimento e durante a realização da própria atividade, eles iam ajustando-se ao que havia sido solicitado.

O mais importante para nós era ouvir as respostas, tais como “não estou me mexendo”, enquanto notávamos que os olhos estavam se movendo para nos encontrar. Ao passo que escutávamos manifestações assim, respondíamos com uma indagação mencionando o que havíamos observado. Foram inúmeras as vezes nas quais os educandos só percebiam o próprio movimento após nossa menção, o que nos indica a falta de percepção e de consciência corporal dos envolvidos. Alguns mencionaram que não sabiam que os olhos, a cabeça ou os dedos “contavam”, evidenciando uma ideia fragmentada sobre o próprio corpo.

A dificuldade apresentada pelo Grupo C era a dos educandos que *não conseguiram fazer coreografias das músicas enquanto caminhavam*, ou seja, ainda que o combinado era não tentar reproduzir toda e qualquer dança na atividade, alguns não conseguiram respeitar. A seleção musical não incluía músicas atuais, justamente para ampliar o repertório dos educandos e evitar a associação à coreografias viralizadas nas redes sociais, pois isso tiraria a atenção e o foco no objetivo da aula, além de empobrecer o fomento à criação, pois recorreriam ao que já está pronto. Como estratégia de solução, tivemos de suspender a atividade e formar uma roda de conversa para reorientá-los e destacar a importância da criação própria e dos problemas em se fazer uma mera reprodução de algo já existente.

Por fim, após as orientações provenientes dos momentos de diálogo com a turma, retomamos a atividade e foi notória a diferença a cada vez que a atividade acontecia. O ciclo ação-reflexão-ação permite verificar um novo recomeço mais apurado, pois é enriquecido com as considerações que o pensamento reflexivo traz. Assim sendo, pudemos nos certificar de que os educandos compreenderam as indicações dadas e colocaram-nas em prática, evidenciando o aprendido.

5.3 Atividade 3

Quadro 9 - Atividade 3
5.3.1 Apresentação da atividade
Título: Desenvolvimento da decisão cênica e da linguagem espacial
Tempo: 6 aulas

1. Solicite aos alunos que caminhem pelo espaço cênico³⁴, e peça para que reproduzam com os corpos as formas, porém sem a emissão de sons ou falas, utilizando, assim, os recursos corporais para realizá-la, conforme as sugestões a seguir:

- a. Formar coletivamente um quadrado;
- b. Formar coletivamente um triângulo;
- c. Formar coletivamente um círculo;
- d. Formar coletivamente a letra B;
- e. Formar coletivamente a letra C;

Observação: Assim que solicitar aos alunos que reproduzam as formas acima, inicie uma contagem regressiva em voz alta (você pode escolher o tempo, variando entre 10 a 30 segundos).

Acrescentamos que se a turma for muito grande, ela poderá ser dividida, de maneira que enquanto uma parte esteja executando o solicitado, a outra observa atentamente e compreenda as soluções empregadas pelos colegas de classe.

2. Assim que conseguirem realizar com competência as letras e as formas geométricas, solicite que façam cenas congeladas, ou seja, ao término da contagem regressiva não poderão se movimentar. A seguir algumas sugestões:

- a. Formar coletivamente uma cena muda de um ônibus lotado;
- b. Formar coletivamente uma cena muda de uma partida de futebol;
- c. Formar coletivamente uma cena muda de uma guerra;
- d. etc.

Nesta atividade, o professor deve instruir as crianças que todas devem ter noção do que estão realizando em cena, ou seja, caso sejam perguntados sobre qual personagem ou objeto estão representando, devem saber explicar.

5.3.2 Fundamentação teórica

Destacamos que a linguagem é universal, ou seja, não pertence apenas ao componente curricular de Língua Portuguesa, mas sim a todos os demais, cada qual com a sua especificidade. A união dessas linguagens contribui para o desenvolvimento integral da criança, e nesse sentido o gênero dramático tem um papel fundamental, pois possibilita um

³⁴ Compreendemos que não é fácil, em vista da infraestrutura das escolas, encontrar um espaço adequado para a realização das atividades aqui propostas, por essa razão sugerimos como espaço cênico, o pátio da escola, a quadra poliesportiva, ou até mesmo na própria sala de aula.

diálogo permanente, o qual estimula a reflexão e a tomada de decisão, características importantíssimas para o teatro. De acordo com Granero (2022):

O teatro/arte aperfeiçoa a reflexão, depura a observação e o ver em profundidade, incentiva o contato social, a permuta de comunicação, a atenção e a capacidade de resolver problemas na hora: por exemplo, quando uma cadeira cai no chão e o aluno fica em estado de "alerta" isso já traz para o cotidiano do aluno/ator muitas qualidades extremamente valiosas. (GRANERO, 2022, p.35)

Com isso em mente, destacamos que a proposta da atividade é de extrema importância para que os docentes observem quais meios as crianças utilizam para conseguir construir o que foi pedido. Sem sombra de dúvidas, haverá aqueles que têm um espírito de liderança e assim desejarão conduzir os demais. Isso deve ser evitado, pois resulta nos demais alunos que não exercem esse papel de líder, uma atitude passiva aguardando o outro lhe dizer o que deve ser feito. Por essa razão que o desenvolvimento da autonomia ocorre nessa atividade, uma vez que não é permitido a fala, tampouco que os colegas indiquem ou manipulem fisicamente os seus pares, estimulando, assim, a ampliação da visão cênica, a atitude cênica, a percepção do outro e o empenho em solucionar o problema dado, sem que alguém tenha de dizer como deve ser resolvido.

Outro aspecto importante do desenvolvimento dessa atividade é trazido por Viola Spolin (2012, p. 20) quando nos apresenta o termo “*foco*” que vem a ser justamente o problema a ser enfrentado e solucionado pelos participantes da aula. Diversas serão as vezes em que as crianças perderão o foco do objetivo da atividade proposta e essa atenção difusa poderá causar bloqueios, impedindo a execução do que for solicitado. Para a autora, quando colocamos nossa mente no foco, nos permitimos chegar às respostas e atitudes plenas, pois a mente quando ocupada permite ao aluno uma entrega sem censura.

Não podemos deixar de mencionar o poder e a necessidade de fomentarmos a imaginação dos estudantes, afinal, o único recurso a que terão acesso será o próprio corpo, dessa forma devemos estimular as possibilidades de uso, a fim de externar aquilo que estiver em suas mentes, assim que solicitado. Nesse sentido, é importante considerar que:

Para criar imagens, recorreremos inicialmente à memória, porém, no domínio do imaginário, temos liberdade para criar irrestritamente. O professor deve dar condições para que a imaginação da criança se desenvolva, não a inibindo em suas descobertas, mas levando-a a questioná-las, de forma que ela possa, por si mesma, verificar suas contradições e refazer seus conceitos. Se o professor aceitar suas respostas e reflexões, estimulando-a com perguntas e comparações, a criança passará a refletir e a usar sua imaginação com mais liberdade. (REVERBEL, 1989 p.98)

Os educandos serão solicitados a buscarem soluções para os problemas e situações elencadas pelo professor durante a atividade. A imaginação juntamente com os corpos serão utilizados para resolverem, muitas das vezes de forma não convencional, ao que for pedido. A tomada de decisão dentro do tempo estipulado é algo que será desenvolvido na atividade. Esse estado de prontidão é inerente ao trabalho do ator e será estimulado no aluno. Não podemos nos esquecer de que, acima de tudo, “o teatro/arte aperfeiçoa a reflexão, depura a observação e o ver em profundidade, incentiva o contato social, a permuta de comunicação, a atenção e a capacidade de resolver problemas na hora” (GRANERO, 2022, p.35), dessa forma, ainda que gere, em alguns casos, conflitos entre os participantes, devemos encarar de forma natural, justamente por pertencerem ao processo de aprendizagem, e conseqüentemente administrá-los, visando ao respeito entre as partes.

Ressaltamos ainda as palavras de Reverbel (1989, p.98) ao explicitar que o ato de “Imaginar uma situação e conseguir concretizá-la na sala de aula tem um significado muito profundo para a criança, influenciando de maneira positiva na sua postura diante de novas propostas e apelos do cotidiano”, indicando, desse modo, que as atividades propostas trazem ganhos para além das aulas de Língua Portuguesa, contribuindo para uma formação mais completa do sujeito.

5.3.3 Aplicação da atividade

Após escrevermos a pauta da aula na lousa, explicamos aos alunos como as atividades do dia ocorreriam. Relembramos junto a eles o exercício da aula anterior, bem como as constatações e impressões oriundas de nossa roda de conversa. Aproveitamos para retomar os combinados e fizemos outros novos relacionados às atividades que iriam acontecer.

Dessa vez, nos dirigimos para a área externa da sala de aula, no pátio da escola, pois com um espaço maior, as crianças poderiam aproveitá-lo em prol da execução dos comandos a serem dados. Iniciamos solicitando que caminhassem pelo ambiente (estipulamos as

delimitações), e tentassem perceber como estavam naquele dia: cansados, eufóricos, tristes, alegres, desmotivados, entre outras formas. A todo momento, incentivamos a tomada de consciência sobre o próprio corpo e a mente.

Passados uns cinco minutos, retomamos as palmas como forma de ativar os corpos e recobrar a memória do último exercício, no qual, a cada vez que batêssemos as palmas, as crianças deveriam paralisar totalmente o corpo. Para nossa surpresa, a qualidade e presença dos movimentos estavam espetaculares, e a sala estava mais concentrada, ainda que em um espaço maior.

Na sequência iniciamos as formas geométricas juntamente com a contagem regressiva para a conclusão. A princípio alguns tiveram dificuldades em reproduzir as imagens do comando dado. Mas a cada nova solicitação, a percepção das crianças aguçava, desse modo era possível verificar que a noção espacial estava melhorando, e a transposição das imagens mentais para o corpo, também. O empenho deles era maior, facilitando a compreensão do que era pedido.

Ao passo que aprofundávamos a atividade, inserimos as letras e posteriormente as cenas sugeridas no enunciado do exercício. A dificuldade aumentou, mas dentro do esperado. Destacamos as soluções dos educandos a partir do instante em que foram se permitindo vivenciar o momento de aprendizagem, pois cientes de que podiam ser qualquer um dos elementos constitutivos da cena dada, alguns escolheram ser a bola, a trave, a catraca do ônibus, o volante, um saco de areia na trincheira, ou uma rosa inusitadamente na cena da floresta. É demasiadamente empolgante quando a entrega deles ocorre, ou seja, quando se apropriam da aula e se sentem, conseqüentemente, pertencentes a ela, o resultado e a aprendizagem são magníficos.

Quando concluímos a atividade, retornamos à sala de aula para a nossa roda de conversa, que consiste em um espaço democrático e valioso para a consolidação da aprendizagem, nos reunimos para a manutenção do ciclo ação-reflexão-ação, assim, os educandos podem expor suas impressões sobre a aula.

5.3.4 Análise dos resultados obtidos

A partir do diálogo ocorrido na roda de conversa, formulamos o seguinte quadro:

Quadro 9.1 - Dificuldades apresentadas	
Grupo B	Grupo C
30% da sala nesta atividade	20% da sala nesta atividade
Não souberam qual a direção da base do objeto ou do início da cena proposta	Mandaram ou indicam o que o outro deveria fazer
Entraram em desespero durante a contagem regressiva	Não conseguiram, dentro do tempo, buscar uma imagem correspondente ao solicitado

Analisando o quadro acima, podemos verificar que metade da sala apresentou algum obstáculo para realizar a atividade proposta. Propondo uma divisão qualitativa, na qual o Grupo B possui aquelas de solução mais fácil e o Grupo C mais complexa, podemos perceber que a maior parte desses estudantes compõem o primeiro grupo.

Separando as dificuldades enfrentadas pelo Grupo B, percebemos que *não saber qual a direção da base do objeto ou do início da cena proposta* foi indicado como sendo um problema enfrentado por eles. Durante a atividade falávamos para formarem um triângulo, e essa era a única solicitação, ou seja, sem se comunicar por meio de som ou gestos, e sem a permissão de puxar ou indicar para os demais integrantes onde deveriam ficar ou ir, os educandos teriam de estabelecer coletivamente qual o tipo de triângulo, bem como onde seria a base e onde ficaria a ponta. Geralmente, o repertório de imagens das crianças possui algo em comum, assim, quando sugerimos essa forma geométrica, o grupo se mobilizava, em sua maioria, para representar o triângulo isósceles ou equilátero.

Quando a sugestão era de formarem uma letra do alfabeto, a dificuldade aumentava, pois, assim como na questão das formas geométricas, não havia detalhamento no comando, eles teriam de ouvir, executar coletivamente e escolher se seria maiúscula, minúscula, de forma ou cursiva, além de indicar a base da letra e seu topo. Outro aspecto importante era o uso do corpo, pois poderiam se deitar, se agachar ou ficar em pé, para cada um dos planos (baixo, médio, alto) era preciso ter consonância entre os pares. Soma-se a essa situação a questão importante da contagem regressiva, iniciada em 10 segundos, quando a sugestão era considerada fácil (formar um círculo, por exemplo) e 20 ou 30 segundos quando estávamos

diante das mais difíceis (uma floresta, por exemplo), com isso, alguns *entraram em desespero durante a contagem regressiva*.

Diante da observação e das impressões expostas pelas crianças, adotamos a seguinte estratégia: a primeira foi lembrá-los de manter a atenção e a concentração na atividade que estão realizando no momento. A atenção é voltada para si e para os demais, ou seja, eles precisavam manter conexão visual com os colegas, para ter uma amplitude de olhar para a ação desenvolvida. Assim, saberiam para qual direção estão caminhando e de que maneira poderiam contribuir para a elaboração do que foi solicitado. Outra abordagem consistiu em retomarmos o exercício de respiração, pois assim o estado de concentração dos estudantes aumentou.

Também orientamos para a capacidade existente, em especial na infância, de mudança de personagem durante as brincadeiras, por exemplo, quando um grupo brinca de ser um super-herói, no instante em que se estabelece qual personagem cada criança irá representar, instantaneamente eles adotam uma postura diferente da usual. Não há espaços para elucubrações, simplesmente recorrem ao repertório interno e passam a agir tal qual a personagem exige. Essa capacidade está neles, então só relembramos a eles o potencial que carregavam. Essas orientações serviram, em parte, aos alunos do Grupo C que *não conseguiram, dentro do tempo, buscar uma imagem correspondente ao solicitado*, que relataram ter “medo” de errar.

Desse modo, era preciso tomar outra atitude além do exercício de concentração e de recordar a capacidade deles. Realizamos um combinado com o intuito de deixar registrado que o único erro era não se permitir viver aquela experiência. Esse peso do certo ou errado é um limitador do processo criativo. Por essa razão, a todo momento falávamos para não ter receio de experimentar os caminhos que imaginavam contribuir para a cena, afinal como ciclo ação-reflexão-ação, depois pensaríamos individualmente e exporíamos nossas ideias coletivamente a fim de amadurecer as ações futuras.

Posto isso, passamos para a última dificuldade apresentada pelo Grupo C. Alguns estudantes queriam *mandar ou indicar o que o outro deveria fazer*. Essa atitude é prejudicial em vários aspectos, pois:

- i. inibe o processo criativo dos demais;
- ii. forma pessoas dependentes de ordens alheias;

- iii. diminui a confiança dos demais, em relação às próprias escolhas;
- iv. tolhe o desenvolvimento da autonomia;
- v. estabelece uma hierarquia entre os participantes;
- vi. afasta o sujeito do compromisso coletivo, pois a responsabilidade é de quem ordenou;

Essas são alguns dos impactos negativos que uma “simples” atitude pode causar. Chegamos aos itens acima, a partir de nossa roda de conversa, na qual, por meio de perguntas reflexivas, instigamos o raciocínio em dois eixos: (i) por que a necessidade de comandar a atividade? (ii) Qual o impacto positivo pode causar? (iii) Qual o custo dessa atitude? Com essas três perguntas, os alunos entenderam que o mais positivo impacto existente seria concluir a atividade, todavia o custo, ou seja, a oneração era demasiadamente superior, pois o grupo como todo seria enfraquecido.

Outra questão levantada partiu da projeção do desdobramento da atividade, pois se todos estivessem em uma cena, como poderiam esperar que um dos atores (alunos) indicasse, diante do olhar do público, aos demais o lugar ou a ação que deveria ser feita? Ou se algum problema acontecesse em cena, de que forma solucionariam, caso no momento não estivesse nenhum dos “líderes” da sala? Nesse sentido, compreenderam que a atividade proposta possibilita o exercício da autonomia atrelada à percepção do todo da ação, atitude essencial para o gênero dramático e para a vida.

Por conseguinte, retomamos a atividade e a cada ação-reflexão-ação percebemos um aprofundamento das camadas interpretativas, ou seja, o nível de atenção, concentração, dedicação e entrega estavam maiores resultando na elaboração de cenas mudas, formas geométricas e letras do alfabeto (conforme solicitava a atividade) mais refinadas e cada um sabendo exatamente o que estava representando no momento. Podemos concluir que a atividade atingiu seu objetivo.

5.4 Atividade 4

Quadro 10 - Atividade 4

5.4.1 Apresentação da atividade

Título: Articulação.

Tempo: 2 aulas.

1. Solicite aos estudantes que pronunciem as sílabas abaixo de maneira articulada e com a projeção de voz. Explícite que há a presença de vogais abertas e fechadas nas colunas a seguir:

FA-SA-XA	VA-ZA-JA	PA-TA-KA	BA-DA-GA
FÉ-SÉ-XÉ	VÉ-ZÉ-JÉ	PE-TE-KE	BÉ-DÉ-GUÉ
FE-SE-XE	VE-ZE-JE	PE-TÉ-KÉ	BE-DE-GUE
FI-SI-XI	VI-ZI-JI	PI-TI-KI	BI-DI-GUI
FÓ-SÓ-XÓ	VÓ-ZÓ-JÓ	PÓ-TÓ-KÓ	BÓ-DÓ-GÓ
FÔ-SÔ-XÔ	VÔ-ZÔ-JÔ	PÔ-TÔ-KÔ	BÔ-DÔ-GÔ
FU-SU-XU	VU-ZU-JU	PU-TU-KU	BU-DU-GU

PRA-TRA-KRA	BRA-DRA-GRA	BAS-DAS-GAS	PLA-TLA-KLA
PRÉ-TRÉ-KRÉ	BRÉ-DRÉ-GRÉ	BÉS-DÉS-GÉS	PLÉTLÉKLÉ
PRE-TRE-KRE	BRE-DRE-GRE	BES-DES-GES	PLE-TLE-KLE
PRI-TRI-KRI	BRI-DRI-GRI	BIS-DIS-GIS	PLI-TLI-KLI
PRÓ-TRÓ-KRÓ	BRÓ-DRÓ-GRÓ	BÓS-DÓS-GÓS	PLÓ-TLÓ-KLÓ

PRÔ-TRÔ-KRÔ	BRÔ-DRÔ-GRÔ	BÔS-DÔS-GÔS	PLO-TLO-KLO
PRU-TRU-KRU	BRU-DRU-GRU	BUS-DUS-GUS	PLU-TLU-KLU

(RICZ, 2019)

5.4.2 Fundamentação teórica

O objetivo dessa atividade não consiste em resolver problemas de fonoaudiólogos ou quaisquer patologias existentes na cavidade bucal, tal qual a anquiloglossia, popularmente conhecida como “língua presa”. Limitamo-nos a exercitar os músculos articulatórios utilizados para a emissão de som, provenientes do aparelho fonador. Assim sendo, caso haja algum desconforto ou a percepção da presença de obstáculos patológicos nos educandos, cabe ao docente, única e exclusivamente não expor a criança e/ou forçá-la a realizar uma atividade incômoda, e comunicar a equipe gestora da unidade escolar, para que conjuntamente oriente a família a procurar os profissionais responsáveis.

As atividades articulatórias são imprescindíveis para que as falas do texto sejam compreendidas adequadamente. Para Mattoso Câmara (1986, p.27) tais atividades fazem parte da chamada elocução, ou seja, “conjunto de movimentos na garganta e no interior da boca por meio das quais enunciamos os sons da linguagem”. De acordo com o autor, para o funcionamento da comunicação oral é necessário que haja nítida inteligibilidade acústica. Ainda que o jogo articulatório seja algo que os alunos tenham desenvolvido ao longo de suas vidas, por meio da interação social (nas quais o uso do aparelho fônico tenha sido exigido) é preciso que se faça tal exercício, para evitar confusões de fonemas, a que o pesquisador chamou de *defeitos articulatórios*.

O autor salienta que em nosso idioma existem inúmeros fonemas com diferença articulatória tão pequena que a possibilidade de omissão é concreta, causando um prejuízo no

entendimento da palavra pronunciada, e conseqüentemente na compreensão do enunciado como um todo. Para além disso, temos a acentuação tônica das palavras, sendo necessária a compreensão de sua importância para a construção de sentido. Os educandos devem perceber a diferença entre os sons átonos e tônicos, tanto ao escutá-los, quanto ao pronunciá-los atentando-se para os movimentos articulatórios correspondentes a cada um deles.

Por fim, a presença de sotaques distintos na sala de aula não pode ser um impeditivo para a realização da atividade, tampouco o professor deve tentar adequar o sotaque do aluno ao economicamente predominante. As questões articulatórias não estabelecem relação com o sotaque, mas objetivam uma pronúncia mais límpida e inteligível dos fonemas, mitigando quaisquer possíveis problemas de compreensão dos enunciados proferidos.

5.4.3 Aplicação da atividade

Ao terminarmos de escrever a pauta da aula na lousa, explicamos como seria a dinâmica naquele dia, bem como a atividade a ser desenvolvida e seu respectivo objetivo. De antemão, no instante de estabelecer os combinados de respeito mútuo e de se permitir participar da experiência proposta, aproveitamos para esclarecer que o exercício que se seguiria provavelmente era inédito para todos, e causaria, pela estranheza, risos em todos e que aos poucos eles deveriam ampliar a concentração e dedicação para que as distrações não prejudicassem o andamento da aula.

Feito isso, entregamos para cada uma das crianças uma tabela com as sílabas a serem exercitadas e projetamos na lousa, pois quando chamássemos para lerem em voz alta, a orientação era a de acompanhar a escrita da lousa, pois o alinhamento da postura auxiliaria na projeção da voz. As cópias distribuídas eram para que em casa os estudantes tivessem a oportunidade de refazer o exercício.

Após sortearmos uma das fileiras para iniciar a leitura, orientamos a se levantarem no momento em que estivessem lendo, e caso se equivocassem, poderiam parar, respirar e retomar a leitura. Salientamos que não se tratava de uma competição para ver quem lia mais rápido, mas sim de um estímulo à percepção da existência dos músculos articulatório do aparelho fonador e quais movimentos derivavam dele para a pronúncia de uma palavra.

Fizemos uma primeira leitura para que pudessem perceber a diferença entre as vogais tônicas e átonas das sílabas, principalmente pelo acréscimo na sequência vocálica aprendida nos anos iniciais, a saber:

[a] - som á - prá-trá-crá

[e] - som ê - pré-tré-kré

[ɛ] - som é - pre-tre-kre

[i] - som i - pri-tri-kri

[o] - som ô - pró-tró-kró

[ɔ] - som ó - prô-trô-krô

[u] - som u - pru-tru-kru

Riram e estranharam a leitura, mas ficaram ansiosos em querer participar. Dessa forma, um a um foi sendo chamado a realizar a leitura, e, ao término de cada participação completa de todos, estabelecíamos um diálogo a partir da ação-reflexão-ação, por meio do qual conseguimos compreender as impressões das crianças acerca da atividade realizada.

5.4.4 Análise dos resultados obtidos

Com as respostas dadas pelas crianças estabelecemos o seguinte quadro:

Quadro 10.1 - Dificuldades apresentadas	
Grupo B	Grupo C
60% da sala nesta atividade	10% da sala nesta atividade
Riram durante a atividade	Não são alfabetizados
Tiveram vergonha de pronunciar as palavras em voz alta	

Analisando o quadro acima, podemos notar que, quantitativamente, o Grupo B é maior em número de integrantes e dificuldade, quando comparado com o Grupo C, a distinção entre eles se dá qualitativamente, ou seja, dividimos de acordo com o nível de facilidade em resolver a situação.

Em relação ao Grupo B, é notável a presença de dois obstáculos apontados pelos educandos no momento de nossa conversa acerca da atividade realizada na aula. Segundo os estudantes, alguns deles *riram durante a atividade* e outros *tiveram vergonha de pronunciar as palavras em voz alta*. No primeiro caso, queríamos entender a natureza do riso, se se tratava de uma fuga da atividade ou se era uma reação ao som das palavras e à estranheza do exercício em si. Vale ressaltar que a hipótese número um nos preocupa muito mais, todavia foi descartada, ao passo que admitiam achar as sílabas extremamente estranhas. A segunda dificuldade apresentada decorria da primeira, pois, ao ouvirem o riso dos colegas, alguns se inibiam em falar em voz alta as sílabas.

Em nosso ciclo de ação-reflexão-ação raciocinamos a respeito do riso e identificamos que ele é natural e não há problemas em rir de e em determinadas situações, contudo era preciso exercitar a respiração e a concentração, para que passada a euforia inicial, a graça pudesse dar espaço para a sedimentação da aprendizagem. Não queríamos com isso relacionar seriedade com aprendizagem, almejávamos estimular o desenvolvimento da consciência para distrações prejudiciais. Dessa forma, o riso causador da inibição alheia é extremamente invasivo e prejudicial. Os alunos compreenderam nossas orientações e a repetição da atividade diluiu o humor, justamente pela ausência do espontâneo e do elemento surpresa.

Em relação ao Grupo C, temos alunos que *não são alfabetizados* e isso configura um problema de inúmeras facetas. Eles conseguiam ler as sílabas com maior facilidade, porém estavam inseguros em pronunciá-las em voz alta. Um dos relatos trazidos era o medo de falar errado e ser chamado a atenção na frente dos demais colegas. Por essa razão, durante a atividade fizemos o acompanhamento individualizado e era frequente o ato de nos chamar para se certificar de que a pronúncia estava correta. Ante a situação trazida, mantivemos a estratégia adotada, na própria prática docente, de estabelecer e manter um ambiente de aprendizagem harmônico, acolhedor e provocador, no sentido de trazer atividades que instiguem os educandos. Foi esse ambiente, associado com o acompanhamento individualizado e a leitura das sílabas, juntamente com o estímulo à participação que permitiu o envolvimento desses estudantes.

Após os momentos de reflexão e orientação aos educandos, retomamos o exercício e o repetimos diversas vezes. Era notório o envolvimento das crianças e a melhora na articulação das palavras, permitindo a conclusão de que os objetivos foram alcançados satisfatoriamente.

5.5 Atividade 5

Quadro 11 - Atividade 5								
5.5.1 Apresentação da atividade								
Título: Prosódica								
Tempo: 2 aulas								
<p>1. Solicite ao estudante que leia uma mesma frase com intenções/estados e velocidades distintas. Abaixo estão algumas sugestões iniciais que poderão ser combinadas pelo professor:</p> <ul style="list-style-type: none">a. “Eu te amo”b. “Estou com tanta fome”c. “Sente-se. Eu tenho uma notícia para lhe dar”								
<table border="1"><thead><tr><th>VELOCIDADE</th><th>INTENÇÃO/ESTADO</th></tr></thead><tbody><tr><td rowspan="5">Devagar Normal Rápida</td><td>Amoroso</td></tr><tr><td>Raivoso</td></tr><tr><td>Tenso</td></tr><tr><td>Romântico</td></tr><tr><td>Tedioso</td></tr></tbody></table>	VELOCIDADE	INTENÇÃO/ESTADO	Devagar Normal Rápida	Amoroso	Raivoso	Tenso	Romântico	Tedioso
VELOCIDADE	INTENÇÃO/ESTADO							
Devagar Normal Rápida	Amoroso							
	Raivoso							
	Tenso							
	Romântico							
	Tedioso							

5.5.2 Fundamentação teórica da atividade

A justificativa da escolha do nome para esta atividade provém das palavras de Magalhães (2008) ao ancorar-se em Marcuschi (2010). A autora propõe esse nome para atividades desenvolvidas com o intuito de trabalhar as manifestações da modalidade falada:

“Sugerimos o termo atividades prosódicas, que são aquelas atividades que envolvem, nas manifestações via modalidade falada, em gêneros ou não, a conscientização quanto ao ritmo, à entonação, às pausas, às hesitações, aos alongamentos, à velocidade, bem como os recursos não verbais (ou paralinguísticos (MARCUSCHI, 1986)) envolvidos aí: o olhar, o riso, os meneios de cabeça, a gesticulação, os movimentos do corpo, que têm papel fundamental na interação face a face. As atividades prosódicas devem favorecer uma boa compreensão do texto falado, já que um texto lido oralmente "mal pontuado", por exemplo, prejudica a compreensão. Desse modo, as atividades prosódicas envolvem a tomada de consciência da importância de todos esses aspectos em função de determinado gênero ou de um evento comunicativo”. (MAGALHÃES, 2008, p. 150)

Em sua tese de doutorado, Heloise Vidor³⁵ (2015) detalha os processos de leitura, correlacionando-os com diversas teorias teatrais. Destacamos o que a autora nos expõe acerca da leitura em voz alta. Para Vidor (2015) essa forma de se ler um texto ocorre quando “o texto passa pelo corpo do leitor, a voz se projeta no espaço e o encontro entre quem lê e quem ouve se estabelece, abrem-se as possibilidades de conexão com o teatro” (VIDOR, 2015, p.35). Note que não há como dissociar o texto, a voz, o corpo e a leitura. Assim sendo, o processo de projetarmos nossa voz envolve diretamente nosso corpo, o que sustenta nossa sugestão de partirmos do corpo para o texto.

Nossas sugestões voltam-se para a leitura dramatizada, que ocorre em voz alta, e a formação do leitor competente. Este último trata de um desejo almejado pela Educação Básica, para tanto alguns métodos devem ser aplicados, para que dessa forma propicie-se o seu desenvolvimento. Vale destacar que os PCNs (1997) já indicavam qual a concepção desse leitor, a saber:

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores [...]. um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre outros trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. (BRASIL, 1997 p.40,41).

A leitura dramatizada, segundo Silva (2011), é composta por inúmeros elementos como ritmo, tom, distância, volume, timbre, aceleração, desaceleração, silêncio, pausa, gestos, brilho, entre outros elementos prosódicos. Ao utilizá-la, a estratégia segue as seguintes etapas: a) escolha do texto; b) leitura silenciosa; c) leitura pelo professor; d) definição das falas; e) realização da leitura. Nesse sentido, o trabalho com o gênero dramático torna-se uma

³⁵ Heloisa Baurich Vidor é autora da tese de doutorado *Leitura e Teatro: aproximação e apropriação do texto literário* – Universidade de São Paulo.

importante estratégia para a formação do leitor, pois trata-se de um texto literário e, portanto, permite “reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (GAIGNOUX, 2014, p.497).

Como devemos agir paulatinamente, não cabe neste momento um volume expressivo de exercícios, porque o que queremos é evidenciar caminhos que podem ou não ser aprofundados de acordo com a realidade da turma em que estes forem percorridos, Assim, o intuito da atividade é mostrar que um mesmo enunciado pode ser dito de várias maneiras, e cada uma delas traz consigo uma intencionalidade e um ritmo. Segundo Reverbel (1993):

Ritmo de encenação: todo espetáculo se desenrola segundo um tempo fixado pela encenação. [...] Esse ritmo, que não é anotado com precisão pelas indicações (como no caso da música), é o elemento mais sensível na percepção do espetáculo; uma encenação dramática tem estreita ligação com o ritmo, segundo o qual ela pode vir a ser ágil ou arrastada, monótona (REVERBEL, 1993, p. 20).

É importante que o professor compreenda que as possibilidades não se limitam às expostas aqui, e que ele pode sugerir outras combinações que favoreçam a compreensão da criança quanto a elementos prosódicos.

5.5.3 Aplicação da atividade

Depois da pauta, começamos por copiar a atividade na lousa, haja vista que os recursos de multimídia da escola precisam ser agendados com antecedência para que possam ser disponibilizados pela coordenação e assim utilizados na aula. No momento do agendamento, dada a quantidade de professores e salas de aula, não conseguimos o acesso. Isso se deve pela escassez de equipamentos, pois nem todas as salas são equipadas com aparelhos de multimídia, contribuindo para os números divulgados pelo INEP³⁶ ao constatar que

³⁶ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é uma autarquia criada em 13 de janeiro de 1937 com o intuito de orientar políticas públicas em Educação.

Quando se trata do ensino fundamental, a rede escolar dos municípios, maior ofertante também nessa etapa de ensino, é a que tem a menor capacidade tecnológica. Nesse caso, 9,9% das escolas possuem lousa digital, 54,4% têm projetor multimídia, 38,3% dispõem de computador de mesa, 23,8% contam com computadores portáteis, 52,0% possuem internet banda larga e 23,8% oferecem internet para uso dos estudantes. (BRASIL, 2021)

Ainda diante da crítica à infraestrutura, contornamos a situação da mesma forma como fariam milhares de docentes deste país, o que nos inclui: utilizar o giz e a lousa. Antes de iniciarmos a cópia da atividade, solicitamos aos alunos que lessem mentalmente o que escrevemos, mas sem a emissão de nenhum som. A ideia era para que pensassem antes de falar e refletissem sobre as escolhas feitas. Além disso, não queríamos que os que têm mais dificuldade comesçassem a atividade meramente reproduzindo a pronúncia dos mais desenvolvidos. Era preciso oportunizar a cada um o direito de ao menos tentar, partindo das próprias experiências sonoras, juntamente com o entendimento do enunciado. Após passarmos a atividade na lousa, fizemos outra orientação: todos precisavam se concentrar e para tanto realizamos a abertura de silêncios a partir da respiração, conforme propõe a atividade 1.

Perguntamos então quem gostaria de experimentar a atividade e um terço dos alunos levantaram a mão. Dos que estavam se prontificando, havia quem se enquadrava no grupo A, B e C. Ao propiciar um ambiente de aprendizagem, no qual o estudante se sinta seguro para tentar, sem a estigma do “fazer corretamente”, mas sim com a ideia de atravessar aquela experiência proposta, acabamos por reduzir alguns bloqueios, principalmente em quem já foi reprovado ou não concluiu totalmente o processo de alfabetização, pois não se veem inseridos na aula, sobrando apenas a interferência negativa no processo de aprendizagem e na organização da aula.

Todos os que levantaram a mão foram chamados para participar e, assim que pronunciavam o que estava no quadro, recebiam duas respostas nossas: a primeira elogiando a coragem e destacando o que de melhor houve na oralidade, levando em consideração à velocidade e estado escolhidos pelo aluno, e por último provocando uma reflexão como forma de aprofundar a aprendizagem. Ao passo que aqueles que haviam se prontificado foram concluindo sua participação, os demais da sala começaram a erguer a mão, o que nos obrigou a solicitar a um dos alunos que escrevesse a ordem dos novos participantes na lousa. É importante no gerenciamento da aula envolver os alunos em pequenas rotinas de organização, pois assim se sentem pertencentes e entendem que a sua organização é um imperativo para que a aprendizagem aconteça.

Destacamos ainda que enquanto alguns alunos participavam da atividade, em especial os pertencentes ao grupo C, havia 4 integrantes da aula, mais desinibidos, que os “corrigia” dizendo que frases tais como “não é assim”, “ninguém fala desse jeito”, “tá parecendo alguém raivoso”, “é assim que faz, olha...”, “nada a ver”, entre outras, para sinalizar que a modalização oral utilizada não era condizente com a escolha feita. Assim que essa situação ocorria, fazíamos a intervenção para salvaguardar o que tinha mais dificuldade e orientar o mais desinibido a respeitar o espaço, momento e tempo do outro, indicando que se o intuito fosse ajudar, existem caminhos outros que não expõem as fragilidades do próximo. Retomamos os combinados do início da pesquisa, conforme explicitado na *Aplicação e análise dos resultados obtidos* da atividade 1. A atitude desses alunos foi paulatinamente sendo modificada, mudando de “fiscais da pronúncia alheia” para “colaboradores do desenvolvimento do colega”.

Levamos uma aula e meia³⁷ para concluir a atividade. Ao término das participações, alguns pediram, de maneira empolgada, para repetir a pronúncia dos enunciados. Ressaltamos que inevitavelmente todos da sala escutavam a pronúncia dos demais, o que contribuiu para a aprendizagem, pois conforme enfatizado nas aulas, a aprendizagem, em especial do gênero dramático, também ocorre quando observamos e escutamos o outro, que passa a contribuir para o nosso repertório, seja quando utiliza a oralidade de maneira adequada à situação proposta ou não. Os alunos foram orientados a observar atentamente o colega de classe durante a execução da atividade, seja para a partir da pronúncia feita pelo colega, acrescentar sua forma de uso da oralidade e conseqüentemente ampliar sua fala, ou para refutar a maneira como a pronúncia ocorreu. Em ambos os casos estamos diante de reprodução baseada na reflexão e na construção da oralidade particular.

5.5.4 Análise dos resultados obtidos

Concluimos a aula com uma roda de conversa acerca da atividade, a partir disso e focalizando os grupos B e C, devido às dificuldades que tiveram, e pudemos fazer a seguinte divisão:

Quadro 11.1 - Dificuldades apresentadas	
Grupo B	Grupo C

³⁷ A duração da aula é de 50 minutos.

Quadro 11.1 - Dificuldades apresentadas	
20% da sala nesta atividade	10% da sala nesta atividade
Manifestaram vergonha de falar em público	Manifestaram vergonha de falar em público
Evidenciaram falta de repertório	Evidenciaram falta de repertório
Apresentaram falta de percepção da diferença entre as intenções/estado	Não entenderam a proposta
Apresentaram falta de articulação	Não são alfabetizados

O Grupo B e C possuem em número a mesma quantidade de fragilidades apresentadas, todavia, as do primeiro são mais fáceis de se resolver, quando comparadas ao segundo. Assim sendo, a divisão dos grupos não está pautada em quantificação mas na qualificação, tendo por base o nível de complexidade da solução do problema identificado, levando em consideração a realidade em que estamos inseridos.

Quando perguntado sobre quais seriam as adversidades em realizar a atividade, ambos os grupos *manifestaram vergonha de falar em público*. Todos participaram do que foi proposto, mas estes se sentiram envergonhados de expor a oralidade aos demais. São inúmeros fatores que corroboram para que o estudante passe a não se expressar oralmente frente aos seus. É frequente termos em nossas aulas casos de baixa autoestima e insegurança, o que agrava ainda mais a situação. Outros se sentem acanhados por apresentarem algum problema na fala, impedindo, assim, a produção dos fonemas. O medo de virar uma chacota é mais um fator que bloqueia a participação nas aulas.

Um dos caminhos para amenizar os problemas supracitados é em primeiro plano fazer e manter um combinado com a turma, ressaltando o respeito para com o outro e sua individualidade. Além disso, acolher os educandos mais fragilizados e incentivá-los a continuar participando, enfatizando seus avanços. Em alguns casos, o que estamos trabalhando está antes da efetivação da atividade, pois há crianças que sequer se sentem no direito de falar. Nesses casos é importante estimulá-los como forma de “resgate”, antes de fazer apontamentos sobre a adequada pronúncia a partir da situação posta na cena.

Alguns *evidenciaram falta de repertório*, a esse respeito podemos afirmar que inevitavelmente se desdobrará na *falta de percepção da diferença entre as intenções/estado*,

pois com acesso restrito à produção cultural e/ou pouca interação familiar, os alunos são expostos a acanhada variedade da oralidade, ou seja, têm como exemplo apenas os membros da igreja que frequentam, os programas de TV, ou (quando têm acesso à internet) a influencers digitais, findando em reproduzir as mesmas formas orais dessas pessoas, independente do *intenção/estado* solicitado. De acordo com os estudantes, o acesso ao teatro é raro, e os programas televisivos policiais são os mais assistidos em seus lares, por serem preferência dos adultos da casa. Evidentemente que esses são fatores limitadores, restando à escola oferecer atividades variadas, o que inclui as extraclasse, para que os alunos ampliem seu conhecimento linguístico.

Quando analisamos a distinção entre os grupos, percebemos que o Grupo B possui uma falta de articulação, acarretando na compreensão equivocada de algumas palavras. Para sanar esse problema, retomamos a atividade 4 referente à articulação das palavras e coletivamente lemos as linhas e colunas do exercício. Recomendamos que em suas respectivas casas tomassem um tempo para praticar os exercícios articulatórios.

Por fim, o Grupo C era composto por estudantes que *não entenderam a proposta*, agravado por se tratar de pequeno número de integrantes que *não são alfabetizados*. Estamos diante de uma situação alarmante e complexa, principalmente por se tratar de uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental e ainda figurar dentre os seus educandos que não completaram o ciclo de alfabetização que em tese não deveria ultrapassar o 2º ano do Ensino Fundamental³⁸. É nítido ver que as crianças se sentem à margem da aula e com medo de quaisquer tipos de exposição, pois não conseguem ler, ainda que tenham a habilidade de copiar as palavras da lousa.

Durante a execução das atividades, quando um deles foi chamado para participar, houve uma negativa seguida de “eu não sei ler”. É como se o caminho desse estudante já estivesse traçado, e, consciente da própria realidade em que está inserido, compreendesse que a aula não é para ele. Fato é que ninguém nasce com esse pensamento, isso foi construído, e cabe a nós, professores (mas não somente a nós), que estamos na dianteira da sala, combater essa violência,

³⁸ Conforme explicita a BNCC (2017, p. 59) “Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos”

desconstruindo-o por meio de palavras e ações efetivas de inclusão³⁹. Por essa razão, nos dirigimos a todos que se encontravam nessa circunstância e falamos que a leitura dele não estava em avaliação, mas sim a oralidade. Lemos (de forma neutra, para que ele não reproduzisse a nossa entonação) o que estava na lousa e reexplicamos a proposta. Incentivamos a imaginação a buscar o estado que a atividade sugeria. Reproduzimos as frases que deveriam ser ditas, e após uma breve reflexão, os alunos desta hipótese silábica conseguiram concluir a atividade.

Como resultado, podemos afirmar com base na *tabela de critérios de avaliação* no item 1 que os alunos dos grupos B e C estão no nível *adequado*, pois, ainda que necessitando de intervenção, conseguiram compreender as orientações e realizaram a atividade satisfatoriamente.

5.6 Atividade 6

Quadro 12 - Atividade 6
5.6.1 Apresentação da atividade
Título: Brilho nas palavras
Tempo: 2 aulas
<p>1. Solicite aos alunos que leiam o mesmo enunciado dando brilho, ou seja, ênfase, na palavra que está destacada. Depois faça uma roda de conversa e peça para que expliquem se houve diferença de sentido entre os enunciados.</p> <ol style="list-style-type: none"> “Esse juiz é ladrão, eu já tinha alertado você, sobre isso”. “Esse juiz é ladrão, eu já tinha alertado você, sobre isso”. “Esse juiz é ladrão, eu já tinha alertado você, sobre isso”. “Esse juiz é ladrão, eu já tinha alertado você, sobre isso”. “Esse juiz é ladrão, eu já tinha alertado você, sobre isso”. “Esse juiz é ladrão, eu já tinha alertado você, sobre isso”. “Esse juiz é ladrão, eu já tinha alertado você, sobre isso”. “Esse juiz é ladrão, eu já tinha alertado você, sobre isso”. “Esse juiz é ladrão, eu já tinha alertado você, sobre isso”.

³⁹ Além do discurso, a ação deve ser assertiva por parte da instituição escolar. Assim sendo, todos os alunos identificados em hipótese silábica não compatível para o ano foram encaminhados para as turmas de reforço escolar e tiveram acompanhamento com especialistas.

- j. “Esse juiz é ladrão, eu já tinha alertado você, **sobre** isso”.
 - k. “Esse juiz **é** ladrão, eu já tinha alertado você, sobre **isso**”.
2. Faça a mesma atividade, mas agora inclua gestos faciais e/ou corporais enquanto fala. Além disso, imagine que você está em um tribunal e acabou de receber a sentença do juiz acerca de um caso de seu interesse, surpreso você cochicha a frase acima para o seu advogado.

5.6.2 Fundamentação teórica

A criança deverá compreender com esta atividade que não faz sentido dar brilho, ou seja, ênfase, a todas as palavras de um enunciado ao mesmo tempo, porque isso não auxiliaria o interlocutor a compreender a ideia principal que está sendo proferida. Desse modo, é importante que durante a leitura de outros textos propostos, o educando perceba que em cada enunciado uma palavra receberá a ênfase correspondente à intenção que se queira expor.

Quando falamos em ênfase estamos nos referindo ao “tom” atribuído à palavra. É de suma importância que o estudante compreenda que a forma como pronunciamos uma determinada palavra dentro de um enunciado, associado à situação comunicacional em que se está inserido, será determinante para a construção do sentido. Mattoso Câmara (1986, p. 19) esclarece que “o mais importante, porém, em matéria de tom de voz, não é o seu ajustamento à situação externa, mas a possibilidade de variá-lo a serviço da expressão do pensamento. Um tom único é tão inadequado à comunicação oral que monótono se tornou sinônimo de enfadonho”, nesse sentido, a atividade proposta corrobora com o pensamento do autor, ao passo que sugere enfatizar palavras distintas e propõe uma reflexão sobre a construção de sentido que ocorre.

5.6.3 Aplicação da atividade

Após escrever a pauta na lousa, explicamos qual seria a atividade do dia. Retomamos a orientação de não oralizar a escrita contida na folha que seria entregue a cada um. Era importante que uma leitura silenciosa fosse feita, para fomentar a reflexão das escolhas no

momento da oralidade. Feito isso, distribuimos uma cópia do quadro acima para cada um dos alunos presentes e reservamos um tempo da aula para que pudessem ler e reler (silenciosamente) o quadro e buscar os caminhos para cumprir o que estava sendo proposto.

Findado o tempo estipulado, perguntamos quem se prontificaria a iniciar a atividade. Novamente uma parte considerável da sala levantou as mãos e tivemos de retomar a organização rotineira de anotar o nome dos participantes em ordem para que todos pudessem ser contemplados. Por ser um número maior de enunciados, permitimos que cada criança escolhesse dois deles para pronunciá-lo. Vale ressaltar que os demais deveriam prestar atenção no colega, enquanto este estivesse participando oralmente, com o intuito de ampliar o seu repertório, pois ao observar o outro, conseguimos refletir sobre a forma utilizada, somando às nossas características ímpares da fala.

A atividade é dividida em dois momentos, um no qual os estudantes apenas fariam a oralização, ou seja, a leitura em voz alta do enunciado, seguindo a orientação de qual palavra deveria receber ênfase, e um segundo, no qual trabalharíamos a oralidade, pois associada à voz teríamos todos os demais aspectos que compõem essa modalidade de uso da língua, dentro de uma situação hipotética: um tribunal. Os alunos perguntaram se poderiam fazer duplas, pois a sugestão é de um diálogo, embora apenas a fala de um seria proferida. Eles observaram que o advogado poderia reagir de diversas maneiras. Damos a liberdade para que pudessem fazer as adaptações que julgassem necessárias, mas com uma condição: conseguir explicar e fundamentar as escolhas feitas pela dupla.

5.6.4 Análise dos resultados obtidos

Essa atividade ocorreu em duas aulas e nos possibilitou averiguar um amadurecimento por parte dos alunos, principalmente os que figuraram no Grupo C da atividade anterior, que se tratava de alunos que não estavam na hipótese alfabética. ao término da atividade, realizamos a roda de conversa para que pudessem expor a compreensão do que haviam feito e quais as dificuldades enfrentadas. Assim, obtivemos tais respostas:

Quadro 12.1 - Dificuldades apresentadas	
Grupo B	Grupo C
10% da sala nesta atividade	10% da sala nesta atividade

Manifestaram vergonha de falar em público	Manifestaram vergonha de falar em público
Não conseguiram uma dupla	Não entenderam a proposta
Não compreenderam a construção de sentido a partir da ênfase	Não são alfabetizados

A partir do quadro acima, verificamos que a mesma fragilidade apresentada em outros momentos ainda persiste em ambos os grupos: *manifestaram vergonha de falar em público*. Fato é que a solução desse problema não ocorrerá apenas nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que somada ao momento pandêmico vivenciado por todos nós, muitos jovens retornaram para escola com uma lacuna em seu convívio social, contribuindo com a timidez e a insegurança. Ainda assim é preciso considerar uma diminuição na quantidade de estudantes no Grupo B, com receio à exposição. Esse decréscimo é decorrente da manutenção de um ambiente escolar, no espaço da sala de aula, acolhedor e respeitoso. Aos poucos, tais obstáculos vão desaparecendo.

Intrínseco à dificuldade do parágrafo anterior, os estudantes do Grupo B tiveram dificuldade pois *não conseguiram uma dupla*, aqui temos uma questão mais relativa à interação social à oralidade propriamente dita, contudo achamos razoável expor tal problema, pois são questões reais que o professor enfrenta no cotidiano escolar, e saber lidar com as possíveis rejeições, uma vez que podem interferir no trabalho docente. Fomentar atividades interativas com agrupamento produtivo favorece para a inclusão de todos. Como caminho para solução do impasse, fizemos um combinado com a turma, no qual a formação das duplas e grupos seria por meio de um sorteio, e admoestamos a importância de não trabalharmos apenas com as pessoas que já conhecemos, pois isso pode limitar nosso campo de atuação, ao passo que deixamos de ampliar o contato com os demais colegas.

As distinções entre os grupos ocorreram em quatro situações: a primeira figura no parágrafo acima, a segunda também se refere ao B porque *não compreenderam a construção de sentido a partir da ênfase*, ou seja, são alunos que tiveram dificuldade na construção de sentido a partir da diferença da entonação de cada uma das palavras. Eles relataram que a frase era idêntica, isto é, não havia diferença nas pronúncias. Após a explanação feita pelo grupo, solicitamos que realizassem a atividade novamente, e percebemos que eles enfatizavam a mesma palavra, independente da indicação em negrito. Para que pudessem apurar a percepção, pedimos a outros alunos que falassem pausadamente a frase juntamente com os elementos

paralinguísticos. Assim, conseguiram perceber que o alongamento de algumas vogais e o tom da pronúncia contribuem para a construção do sentido. Após essa interação, o grupo pediu para realizar a atividade e verificamos a adequação feita.

A terceira dificuldade apresentada refere-se ao Grupo C pois *não entenderam a proposta*, isso significa que a leitura e compreensão do enunciado é uma fragilidade dos integrantes desse grupo. Um dos motivos está relacionado à outra dificuldade também apresentada por esse grupo: *não são alfabetizados*. A leitura silenciosa, que segundo Bajard (2014) é individual e inacessível, podendo apenas ser verificada por elementos externos, tais como a exposição do entendimento e a resposta às questões acerca do que foi lido, é responsável pela atribuição de sentidos. Nessa perspectiva, o educando que não está com o ciclo completo de alfabetização terá dificuldades para ler, compreender e interpretar os comandos de uma atividade. Como um caminho para a solução do problema, relemos o enunciado e explicamos o que deveria ser feito. Tal qual na atividade anterior, líamos a frase de maneira mais neutra possível e indicávamos a palavra a ser enfatizada. Dessa forma, os alunos pertencentes a esse grupo conseguiram realizar a atividade de maneira satisfatória.

5.7 Atividade 7

Quadro 13 - Atividade 7
5.7.1 Apresentação da atividade
Título: Identificação da Intencionalidade Discursiva da Cena
Tempo: 4 aulas
<p>1. Os alunos deverão ler silenciosamente a seguinte cena e responder as questões que se seguem:</p> <ul style="list-style-type: none">- Você tem certeza?- Sim...- Sabe que não vai ter volta, né?- Eu sei... mas... eu acho que era tudo o que queria mesmo.- Queria?- Não. Quero. <p>Responda:</p> <ul style="list-style-type: none">a. Qual é o tema desta cena?b. Qual a possível relação entre as personagens?c. Onde a cena está se passando?d. Quando (em que época) a cena se passa?e. Qual o estado (sentimento) que ela provoca em você?f. Se você fosse escolher uma das personagens, qual escolheria e por quê?

5.7.2 Fundamentação teórica

Essas questões permitem ao educando compreender que os enunciados estão conectados a um contexto que contribui para a construção da intencionalidade discursiva. Esse conceito é importante, pois deixamos de aprender a língua por frases soltas e passamos a considerá-la como interação entre os interlocutores, pertencentes a um gênero do discurso. A esse respeito, Bakhtin (2011) explica que a língua se constitui por meio de enunciados orais e escritos, concretos e únicos, proferidos pelos integrantes pertencentes aos mais variados

campos de atividade humana. Os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo, levando em consideração três aspectos:

- I. Conteúdo temático;
- II. Estilo da linguagem;
- III. Construção composicional.

Cada atividade humana tem um campo e uma linguagem correspondente a sua atuação. Destaca-se que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo da utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”. Sobre os gêneros do discurso e sua heterogeneidade, Bakhtin exemplifica os campos das atividades humanas, reafirmando sua infinidade, uma vez que são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana.

Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo do cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes), o relato do dia a dia, a carta (em todas as suas diversas formas), o comando militar lacônico padronizado. (BAKHTIN, 2011, p.262)

Analisar um enunciado não é tarefa fácil. Essa deve incluir as duas modalidades, primária (gêneros que se formam em condições de comunicação discursiva imediata) e secundária (gêneros mais elaborados, tais como: romance, artigo científico, etc.). Somente assim, poderemos compreender a natureza do enunciado, que ao ser exposto evidencia a relação entre a linguagem e a ideologia, ou seja, quando enunciamos, nosso conteúdo temático, nosso estilo de linguagem e nossa construção composicional deixam marcas linguísticas que permitem enxergar qual o nosso posicionamento ideológico. A conceituação apresentada por Bakhtin dialoga com os postulados de Reverbel (1993) que explicita a importância de compreender a temática de uma cena, pois isto afeta diretamente sua encenação. O tema é a “ideia ou organização central”, assim sendo, se a criança não compreender a proposta central do texto, como poderá enunciá-la?

Ainda sobre essa questão, Pavis (2011) explica que falta rigor à noção de tema por parte de algumas análises críticas; todavia, tendo em vista o caráter pedagógico da proposta dessa dissertação, para nós, o mais importante é levar o educando a entender que, dentro de um enunciado que compõe uma cena, existem discursos que atravessam o que está sendo enunciado

pelos atores. Como existe uma infinidade de temas, “cada intérprete rastreia no texto e na cena” quais seriam e, além disso: “o importante é organizá-los hierarquicamente e destacar sua resultante ou a hierarquia deles”, em outras palavras, caberá ao aluno-ator a escolha de quais discursos ele levará para a cena.

5.7.3 Aplicação da atividade

Após escrevermos a pauta na lousa, explicamos aos alunos qual seria a dinâmica da aula, a saber: escreveríamos um pequeno diálogo na lousa e todos deveriam anotá-lo no caderno. Enquanto escrevessem, naturalmente, realizariam uma leitura silenciosa, e as primeiras impressões que tivessem sobre a cena deveriam ser anotadas em seguida do texto.

Posto isso, escrevemos na lousa as seis questões que norteiam a compreensão do texto e solicitamos, mais uma vez, que todos registrassem em seus cadernos. Reservamos cerca de dez minutos para que todos pudessem fazer uma leitura silenciosa do texto, sem limite de quantidade de vezes. Em seguida, fizemos uma roda de conversa para que expusessem o entendimento acerca do que foi lido.

Depois, orientamos a lerem e responderem às perguntas de interpretação que estavam na lousa. Não havia uma resposta certa, ainda que esperássemos algumas possíveis respostas. O que deixamos claro era que toda e qualquer posição adotada por eles deveria ser justificada no texto, ou seja, eles deveriam defender a ideia trazida e, ao expô-la, todos poderiam contribuir com um parecer sobre o pensamento trazido para a roda de conversa.

A ideia era a de averiguar em que estágio se encontrava a leitura e interpretação de texto, bem como a habilidade imagética dos educandos. Queríamos saber se eles conseguiam atribuir sentido ao que estavam lendo, além de relacionar a cena com alguma referência do repertório particular. Eles conseguiram realizar a atividade, e as duas aulas planejadas para a conclusão da atividade se transformaram em quatro, por duas razões, sendo a primeira por que alguns ainda demoram para escrever no caderno as informações retiradas da lousa, e a segunda devido à participação da sala foi intensa, e com o intuito de ouvir a todos, resolvemos estender o tempo para as exposições orais.

5.7.4 Análise dos resultados obtidos

Durante a execução da atividade, conseguimos observar a turma e estabelecer o seguinte quadro:

Quadro 13.1 - Dificuldades apresentadas	
Grupo B	Grupo C
30% da sala nesta atividade	10% da sala nesta atividade
Demoraram para escrever no caderno as informações da lousa	Não são alfabetizados
Apresentaram limitação da imaginação	

A tabela acima nos permite aferir que o Grupo B apresenta um número maior de dificuldades quando comparado com o Grupo C, porém com maior facilidade em resolvê-las. Percebemos que o primeiro grupo estava composto por educandos que *demoraram para escrever no caderno as informações da lousa*, acarretando, assim, na extensão do prazo para a conclusão da atividade. Há de se levar em consideração que uma turma formada por crianças possui uma agitação relativa à fase na qual se encontram os sujeitos participantes da pesquisa. Dessa forma, quando uma parcela demora mais em terminar um registro, os demais podem se dispersar e perder o foco. Coube, assim, a nós conduzirmos a aula, fazendo mais questionamentos aos que terminavam de escrever primeiro, e ampliando o prazo para os mais vagarosos. Posteriormente, era preciso destinar perguntas para os últimos, a fim de inseri-los na atividade.

Em relação ao segundo problema evidenciado, verificamos que eles *apresentaram limitação da imaginação*. Durante a roda de conversa, os educandos traziam como referência um repertório mais limitado, ou seja, as hipóteses de situação comunicacional que sugeriam eram voltadas para questões criminosas. Indagados a respeito dessa relação estabelecida, justificavam com as notícias assistidas durante aquela semana. Por estarem na mesma localidade, há uma semelhança entre os repertórios e as ideias apresentadas. A estratégia utilizada diante dessa constatação foi a de primeiramente permitir que outros educandos expusessem suas ideias, juntamente com a referência: livro, série, peça teatral, música, novela, dentre outras fontes. Percebemos que as ideias dos colegas causaram maior impacto no grupo, além de possibilitar a eles acrescentar outras hipóteses a partir da que foi trazida.

Posteriormente, desenvolvemos atividades de leitura de contos, para que pudessem ampliar as imagens e conseqüentemente o repertório.

O Grupo C é constituído por educandos que *não são alfabetizados*, assim sendo, a dificuldade apresentada por eles é mais profunda e complexa de ser resolvida. Contamos com o auxílio das aulas de reforço que ocorrem no contraturno, além das orientações pedagógicas fornecidas por professores alfabetizadores que trabalham na escola. O problema é o horário das aulas e as possibilidades de encontro entre profissionais, uma vez que as agendas são distintas. Diante da situação apresentada, ampliamos o tempo para que pudessem ler o texto, realizamos o acompanhamento individualizado auxiliando na leitura em momentos pontuais de intervenção e ao final líamos o texto para eles e fazíamos as perguntas sugeridas.

Com as estratégias utilizadas, os alunos de ambos os grupos conseguiram realizar a atividade proposta. Eles precisaram de intervenção para conseguir concluir, mas após as estratégias adotadas, aplicaram as orientações recebidas finalizaram o satisfatoriamente o exercício.

5.8 Atividade 8

Quadro 14 - Atividade 8
5.8.1 Apresentação da atividade
Título: O peso da fala.
Tempo: 2 aulas
<p>1. Depois de responder às questões da atividade anterior, continuaremos o trato com a oralidade. Desta vez, trabalharemos com o <i>peso</i> das palavras, ou seja, com a sua densidade. Assim sendo, solicite aos alunos que em duplas realize uma leitura silenciosa da seguinte cena, e posteriormente uma nova leitura a partir das orientações contidas nos itens <i>i, ii e iii</i>:</p> <ul style="list-style-type: none">- Você tem certeza?- Sim...- Sabe que não vai ter volta, né?- Eu sei... mas... eu acho que era tudo o que queria mesmo.- Queria?- Não. Quero. <p>i) com uma densidade leve, ou seja, as palavras devem ser ditas com estados que remetem a leveza: alegria, gratidão, desejos bons, etc;</p> <p>ii) com uma densidade moderada, ou seja, as palavras devem ser ditas com estados que remetem preocupação e dúvida: receio, indecisão, prudência;</p> <p>iii) com uma densidade pesada: revolta, abandono, chateação, indignação, advertência;</p>

5.8.2 Fundamentação teórica

Conforme já mencionado, a sequência de atividades 4, 5, 6 e 7 dialoga no sentido de levar a criança a desenvolver sua habilidade oral. A ideia é que o aluno desenvolva a percepção de seu tom de voz e o quanto isso afeta as palavras que estão sendo ditas, principalmente quando associamos à velocidade, às pausas, ao silêncio, ao brilho dado, ao gesto, à expressão corporal e facial, considerando a situação comunicacional proposta.

Essa atividade está em consonância com os postulados de Zumthor (1997). Para o autor, é preciso aprender “saber-dizer” (1997, p.157), e esse processo é indissociável do corpo, ou

seja, para saber-dizer algo, não basta apenas ser um leitor, é necessário o trabalho sistematizado da oralidade, por meio do qual o aluno aprenderá que corpo, voz, performance, expressão e linguagem estão interligados.

Não se trata de relegar a escrita ao segundo plano, mas entender que tais modalidades da língua se complementam. Existem peculiaridades relativas a cada uma delas que precisam ser trabalhadas individualmente para se chegar à compreensão do todo.

O que quer que, por meios lingüísticos, o texto dito ou cantado evoque, a performance lhe impõe um referente global que é da ordem do corpo. É pelo corpo que nós somos tempo e lugar: a voz o proclama emanação do nosso ser. A escrita também, comporta, é verdade, medidas de tempo e espaço: mas seu objetivo último é delas se liberar. A voz aceita beatificamente sua servidão. A partir desse sim primordial, tudo se colore na língua, nada mais nela é neutro, as palavras escorrem, carregadas de intenções, de odores, elas cheiram ao homem e à terra (ou aquilo com que o homem os representa). (ZUMTHOR, 1997, p.157)

A articulação das modalidades da língua, por meio de uma proposta de atividades que contemple de modo sistematizado o ensino-aprendizagem, é nosso objetivo.

5.8.3 Aplicação da atividade

Após a escrita da pauta na lousa e o registro por parte dos alunos, apresentamos a tarefa do dia. Cada criança recebeu uma folha com a atividade e relembramos o combinado de não pronunciarem as palavras contidas no papel, sem antes refletirem acerca das escolhas a serem feitas. Posto isso, destinamos 10 minutos da aula para que os alunos pudessem ler e reler o texto, bem como realizar anotações ao lado das sentenças, de modo a marcarem as escolhas que haviam feito.

Vale ressaltar que propositalmente o texto apresentado não traz marcação alguma referente ao lugar ou a situação comunicacional em que os interlocutores estão inseridos, isso permite que a imaginação de cada um deles complete a cena, a partir da oralidade. Aproveitamos para averiguar quais crianças compreenderiam a pontuação existente no texto, em especial as reticências.

Realizamos o sorteio das duplas, pois como já sinalizado em atividades anteriores a escolha de um par para a realização da atividade deixava alguns em desconforto, e conforme havíamos combinado, passaríamos a escolha aleatória, propiciando a interação, a inclusão e a ampliação de repertório, ao passo que se relacionavam com outros alunos não pertencentes ao

grupo atual. Para otimizar a aula, dividimos a leitura em três momentos, de acordo com o número de orientações contidas na atividade. Assim sendo, as duplas interagiam primeiramente com densidade *leve*, depois *moderada* e, por fim, *pesada*. Após concluírem a atividade, reunimo-nos para nossa roda de conversa e com isso coletar as impressões que tiveram.

5.8.4 Análise dos resultados obtidos

A partir da coleta das impressões dos educandos acerca da atividade desenvolvida, conseguimos constituir o quadro abaixo:

Quadro 14.1 - Dificuldades apresentadas	
Grupo B	Grupo C
20% da sala nesta atividade	10% da sala nesta atividade
Não compreenderam a densidade moderada	Não compreenderam a densidade moderada
	Não compreenderam as reticências

Observando as dificuldades apresentadas pelos grupos percebemos que há uma convergência pois ambos *não compreenderam a densidade moderada*, de acordo com a fala dos alunos desse grupo, o enunciado trazia palavras de difícil entendimento, como por exemplo: receio, indecisão e prudência. Isso foi um obstáculo para que pudessem executar o que foi solicitado.

Essa constatação nos permite concluir que a falta de repertório, em conjunto com acesso limitado aos meios de cultura e à leitura, corrobora para o encurtamento do acervo lexical de cada um dos alunos. À medida que as crianças não são provocadas pela escola a utilizar outras palavras, para além das que estão presentes em seu convívio mais restrito, as dificuldades em compreender o próprio idioma se agravarão.

Para solucionar esse problema, oportunizamos aos demais da sala de aula a explicar o que haviam entendido do item *ii*. Um aluno solicitou a palavra e deu como um exemplo um vídeo que está na moda entre os mais jovens, intitulado “Dois reais ou o presente misterioso”, no qual o locutor para um transeunte qualquer e pergunta se ele prefere receber uma quantia em dinheiro ou ficar com o que está dentro de uma caixa. A indecisão diante da surpresa seria,

na visão dele, uma densidade moderada, uma vez que não se responde a essa pergunta sem antes pensar nas possíveis consequências.

Paralelamente, utilizamos sinônimos e associamos as palavras a outras situações comunicacionais. Aproveitamos para reforçar o contexto apresentado pelo aluno, como forma de incentivar a participação dos estudantes na aula e respeitar o conhecimento trazido, somando-o ao que estávamos apresentando. Após as explicações, aqueles que estavam com dúvidas foram chamados para realizarem a atividade novamente e apresentaram significativa mudança na oralidade dos enunciados.

A distinção entre B e C ocorreu porque aqueles pertencentes ao segundo grupo *não compreenderam as reticências*, isto é, as demais pontuações existentes no texto e a modificação que provocam na fala era de conhecimento do grupo. Estávamos diante de um obstáculo para o desenvolvimento da oralidade, pois o processo de retextualização do gênero dramático, no *continuum* fala-escrita proposto por Marcuschi (2010)⁴⁰, possui como um pré-requisito a compreensão do que está sendo lido, e as pontuações podem modificar o sentido do texto. Se o texto apresenta uma pergunta e a lemos como se fosse uma afirmação, certamente teremos problemas de coerência.

Como caminho para a solução desse problema, perguntamos aos demais o que significava aquela pontuação. As respostas divergiram e foram anotadas na lousa, a saber:

- a. interrupção brusca de uma fala;
- b. esquecimento do que iria ser dito;
- c. distração enquanto está falando;
- d. medo de falar alguma coisa;
- e. pensando nas palavras que vai falar.

Das opções dadas, perguntamos qual seria a mais adequada para o texto estudado e eles disseram que no primeiro caso seria a *opção a* e no segundo a *opção e*. Explicamos em quais casos essa pontuação é utilizada e de que forma podemos sinalizar graficamente em um texto as intenções do autor. Em seguida, pedimos para que refizessem a apresentação a partir do que

⁴⁰ Conforme explicado no Terceiro Ato, utilizamos o processo de retextualização proposto por Marcuschi (2010) no caminho inverso: escrita-fala.

havia sido explicado e novamente constatamos que após a intervenção os alunos conseguiram compreender e realizar a atividade de modo satisfatório.

5.9 Atividade 9

Quadro 15 - Atividade 9							
5.9.1 Apresentação da atividade							
Título: Sorteio do estado.							
Tempo: 3 aulas							
<p>Projete o texto a seguir na lousa (caso não seja possível, você pode escrevê-lo ou imprimir cópias para cada criança), e faça um combinado com a turma para que ninguém leia antes de ser autorizado.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Agora é a sua vez!2. Minha?<ol style="list-style-type: none">1. É, eu já fui.2. Então, tá bom. Vamos lá. Você quer verdade ou desafio?1. Verdade!2. Tem certeza?<ol style="list-style-type: none">1. Tenho, por quê?2. Porque você sabe que eu posso perguntar qualquer coisa, né?1. Sei.2. E mesmo assim, você escolheu “verdade”?<ol style="list-style-type: none">1. Sim. Eu não tenho medo... de nada.2. Isso é o que vamos ver. <p>a) Quando o texto estiver completo (nos casos em que for escrito na lousa) peça para que olhem e leiam mentalmente, sem a pronúncia de som.</p> <p>b) Apresente aos alunos uma lista de estados. Aproveite para perguntar se eles querem acrescentar algum outro estado que não esteja elencado abaixo:</p>							
<table border="1"><thead><tr><th colspan="2">ESTADOS</th></tr></thead><tbody><tr><td>Calmo</td><td>Desesperado</td></tr><tr><td>Assustado</td><td><i>NPC</i></td></tr></tbody></table>		ESTADOS		Calmo	Desesperado	Assustado	<i>NPC</i>
ESTADOS							
Calmo	Desesperado						
Assustado	<i>NPC</i>						

Triste	Sonolento
Enérgico	Animado
<i>Pick me girl</i>	Rindo
Ansioso	Chorando
Apaixonado	Debochado
Cansado	Vingativo
Raivoso	Desconfiado

- c) Você fará dois sorteios: o primeiro para definir a dupla de alunos que atuarão, e o segundo para estabelecer em quais estados cada um pronunciará as falas.

5.9.2 Fundamentação teórica

Essa atividade tem por objetivo o desenvolvimento da oralidade dos educandos, para tanto, há uma ampliação do texto, bem como do estado em que a fala será dita. Um aspecto importante para que a aprendizagem ocorra é o conhecimento de sua ferramenta de trabalho, no caso do gênero dramático: o corpo, a mente e a voz. Para que o gênero possa ser retextualizado é imprescindível a atuação, portanto a presença física.

Stanislavski (2016), quando se refere à expressão, estabelece um paralelo entre o ofício do ator e dos demais artistas. Segundo o diretor de teatro, um pintor exprime suas emoções por meio das tintas e das telas, da mesma forma o músico ao se relacionar com o instrumento musical. Ambos tornam públicas suas forças interiores. O ator, e no nosso caso o aluno, “volta-se para seu instrumento criador espiritual e físico. Sua mente, sua vontade e seus sentimentos combinam-se, para mobilizar todos os seus elementos interiores” Stanislavski (2016, p.311). Ainda nas palavras do autor:

Em outras palavras, esse triunvirato de forças interiores assume o tom, a cor, os matizes e os estados de ânimo dos elementos que elas comandam. Absorvem seu conteúdo espiritual. Também emitem energia, poder, vontade, emoções e pensamentos. Enxertam nos elementos essas partículas vivas do papel. Desses enxertos vão brotando, gradualmente, o que chamamos de elementos do artista no papel. (STANISLAVSKI, 2016, p.311)

Nesse sentido, as palavras do autor corroboram com a atividade apresentada, uma vez que desejamos que os alunos consigam distinguir os estados, experienciá-los e utilizá-los em prol da cena proposta. É importante ressaltar que ao falarmos da oralidade não estamos reduzindo, conforme já apresentado em outros momentos na dissertação, à emissão de som. Essa modalidade de uso da língua está relacionada com outros aspectos que contribuem para o entendimento do que está sendo enunciado.

Um dos aspectos necessários para a conclusão dessa atividade é a mímica, mais precisamente a facial. Não estamos nos referindo à mímica realizada por aqueles que durante a cena não podem emitir som algum, mas sim atrelados ao que Mattoso Câmara (1986) considerou. Segundo o autor, não é apenas o tom das palavras o elemento primordial da linguagem falada, há de se considerar o jogo de fisionomias que decorrem a partir do que está sendo dito e estabelece estreita relação indissociável, pois do contrário o entendimento do que está sendo dito poderia ser prejudicado. A mímica possui papel relevante, afinal

Não se trata, a bem dizer, de um acessório da comunicação oral, mas de uma parte integrante dela. Deste ponto de vista, podemos dizer que o corpo humano em seu conjunto é capaz de uma linguagem significativa, que serve de complemento ao ato de falar. Compreende-se mais facilmente a importância e o valor expressivo da mímica, quando se atenta na circunstância de que só com ela os surdos-mudos conseguem exteriorizar de maneira bastante satisfatória as suas volições e os seus pensamentos. Há até teóricos que sustentam a tese da existência pré-histórica de uma exclusiva linguagem de gestos, antes do remoto passado da humanidade, em que afinal se estabeleceu uma linguagem de sons bucais; é uma hipótese muito discutível - não há dúvida mas parte do fato inegável de que a mímica ainda hoje é acompanhamento imprescindível da comunicação oral e desempenha o que podemos chamar, como o psicólogo alemão Witte, uma "função precisadora" da palavra. (CÂMARA, 1986, p. 21)

Dessa forma, o caminho proposto para que a sistematização da oralidade aconteça nas aulas de Língua Portuguesa ressalta que a integração existente entre a emissão da voz e a linguagem não verbal, uma vez combinadas e perpassadas pelo estado motivador da pronúncia, concretiza a cena.

5.9.3 Aplicação da atividade

Quando solicitamos que os alunos não leiam antecipadamente o texto, desejamos que não interfiram no processo de aprendizagem dos demais, pois é frequente que ao ter acesso ao texto, alguma criança o enuncie em voz alta, e ao fazer isso acabe por influenciar o tom da fala nos outros. Note que as personagens são nomeadas apenas pelos números 1 e 2 (poderia ser *a* e *b* ou qualquer outro par), pois é comum a preocupação, por parte dos estudantes, em fazer uma cena, na qual a personagem tenha o mesmo sexo de quem está atuando, ou seja, meninos com papéis masculinos e meninas com o feminino. Como nossa preocupação é com a oralidade, é indiferente se o sexo da personagem, todavia admoestamos que essas questões da fragilidade masculina devem ser trabalhadas incessantemente pela escola.

Em relação ao item “b” destacamos que quando as crianças são convidadas a participar por meio de suas sugestões e são aceitas pelo professor, o envolvimento para com a atividade é maior. Durante a aplicação desta atividade, foram sugeridos alguns estados que pertencem ao universo deles, como, por exemplo, *pick me girl* e *NPC*, o primeiro refere-se a pessoas propositalmente escandalosas e o segundo é uma sigla que significa *non-playable character* (personagem não jogável), são personagens que fazem parte das histórias de RPG⁴¹, porém não podem ser controladas pelos jogadores. Com os jogos digitais, a expressão foi incorporada a esse universo e expandiu até chegar às redes sociais, nas quais influenciadores digitais que pedem dinheiro durante suas lives, enquanto interpretam esse tipo de personagem, e quando recebem os pagamentos, *emojis* aparecem na tela confirmando a transferência, nesse instante, eles param o que estão falando para o público e anunciam o *emoji* que surgiu, dessa forma, as conversas são entrecortadas por palavras que não têm relação com o assunto.

Os alunos podem realizar as cenas das próprias carteiras, pois o nosso intuito nesta atividade não é a movimentação cênica, mas sim o uso da oralidade para compor a intencionalidade discursiva, ou seja, o mais importante ao enunciarem é a reflexão sobre quais recursos faciais e sonoros são mobilizados para a execução da atividade, de acordo com o estado sorteado. Ao término da leitura de cada uma das duplas, é necessário fazer os

⁴¹*Role Playing Game*, que em tradução livre se aproxima ao “jogo de interpretação de papéis”, em que os jogadores interpretam as personagens e criam as narrativas de forma colaborativa.

apontamentos das escolhas feitas pelos alunos, para que eles saibam o progresso. Perceba quais palavras receberam ênfase e verifique se foi de maneira consciente ou não.

5.9.4 Análise dos resultados obtidos

Após a aplicação obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 15.1 - Dificuldades apresentadas	
Grupo B	Grupo C
20% da sala nesta atividade	10% da sala nesta atividade
Não tinham referência de alguns estados	Não são alfabetizados

Percebemos que o Grupo B, composto por 20% dos alunos da sala nessa atividade, tiveram dificuldade, pois *não tinham referência de alguns estados* para compor o repertório de estados solicitado. Os alunos deste grupo não sabiam exatamente a que sensação, sentimento ou forma de expressar condizia os estados: *pick me girl*, *NPC*, e *desconfiado*. Os dois primeiros, conforme explicitado em *Aplicação da atividade*, sugestões que os próprios estudantes deram. Fato é que, após uma curadoria por parte do docente, a inserção das ideias das crianças é válida. A sugestão foi dada por um grupo de educandos que têm acesso às redes sociais e interagem com influenciadores digitais. Por essa razão, solicitamos a eles que explicassem e demonstrassem para os demais, um caminho para a realização desses estados.

Em relação ao terceiro estado que compôs o obstáculo para a execução da atividade, podemos verificar que a falta de leitura, de acesso ao teatro, livros, filmes, séries e programas culturais, bem como a interação com demais pessoas para além do círculo familiar, resulta na diminuição do repertório de estados, uma vez que são sempre os mesmos a que se tem acesso, ou seja, as referências passam a ser estabelecidas pelos programas jornalísticos que os pais assistem, de acordo com os próprios estudantes. Para a solução desse problema, solicitamos aos demais que pudessem explicar a forma como entendiam o estado de *desconfiança*. Após ouvirmos as respostas, apresentamos uma cena, na qual havia esse estado e na sequência pedimos para que os alunos do Grupo B rerepresentassem o esquete. Percebemos que enfatizaram o olhar no momento da fala, isto é, pressionaram as pálpebras como forma de indicar que não estavam confiantes, enquanto ouviam o outro personagem. Isso denota que

ainda diante das adversidades, estão aos poucos entendendo que a oralidade é composta por um conjunto de elementos, para além da emissão do som.

Por fim, o persistente problema da alfabetização assolou o Grupo C, pois diante de um texto maior, os alunos ficaram receosos em participar da atividade. As estratégias para a solução do problema foram:

- i. Encorajamento para participação da atividade;
- ii. Ampliação do tempo para a execução da atividade;
- iii. Leitura (mais neutra possível) de cada uma das frases em voz alta;
- iv. Gravação de áudio com a leitura (mais neutra possível) das falas;

Essas estratégias, somadas à solicitação de auxílio para a professora de reforço, foram o suficiente para que esses alunos conseguissem realizar a atividade. No sorteio, o estado que cada um teve de se pautar para concluir a cena não foi um problema, pois tinham referência. Podemos concluir, assim, que os estudantes alcançaram o objetivo que tínhamos proposto de maneira satisfatória.

5.10 Atividade 10

Quadro 16 - Atividade 10
5.10.1 Apresentação da atividade
Título: Leitura silenciosa
Tempo: 4

1. Lendo apenas o título você conseguiria explicar:

- a) Qual é a temática do texto?
- b) Quantos personagens provavelmente estariam na cena?
- c) Qual seria o possível conflito da cena?
- d) Como você acredita que essa cena irá acabar?

**Estragou a televisão!!!
(Luís Fernando Veríssimo)**

-- Iiih...
-- E agora?
-- Vamos ter que conversar.
-- Vamos ter que o quê?
-- Conversar. É quando um fala com o outro.
-- Fala o quê?
-- Qualquer coisa. Bobagem.
-- Perder tempo com bobagem?
-- E a televisão, o que é?
-- Sim, mas aí é a bobagem dos outros. A gente só assiste. Um falar com o outro, assim, ao vivo...
-- Sei não...
-- Vamos ter que improvisar nossa própria bobagem.
-- Então começa você.
-- Gostei do seu cabelo assim.
-- Ele está assim há meses, Eduardo. Você é que não tinha...
-- Geraldo.
-- Hein?
-- Geraldo. Meu nome não é Eduardo, é Geraldo.
-- Desde quando?
-- Desde o batismo.
-- Espera um pouquinho. O homem com quem eu casei se chamava Eduardo.
-- Eu me chamo Geraldo, Maria Ester.
-- Geraldo Maria Ester?!
-- Não, só Geraldo. Maria Ester é o seu nome.
-- Não é não.
-- Como, não é não?
-- Meu nome é Valdusa.
-- Você enlouqueceu, Maria Ester?
-- Pelo amor de Deus, Eduardo...
-- Geraldo.
-- Pelo amor de Deus, meu nome sempre foi Valdusa. Dusinha, você não se lembra?
-- Eu nunca conheci nenhuma Valdusa. Como é que eu posso estar casado com uma mulher

que eu nunca... Espera. Valdusa. Não era a mulher do, do... Um de bigode...
-- Eduardo.
-- Eduardo!
-- Exatamente. Eduardo. Você.
-- Meu nome é Geraldo, Maria Ester.
-- Valdusa. E, pensando bem, que fim levou o seu bigode?
-- Eu nunca usei bigode!
-- Você é que está querendo me enlouquecer, Eduardo.
-- Calma. Vamos com calma.
-- Se isso for alguma brincadeira sua...
-- Um de nós está maluco. Isso é certo.
-- Vamos recapitular. Quando foi que casamos?
-- Foi no dia, no dia...
-- Arrá! Tá aí. Você sempre esqueceu o dia do nosso casamento... Prova de que você é o
Eduardo e a maluca não sou eu.
-- E o bigode? Como é que você explica o bigode?
-- Fácil. Você raspou.
-- Eu nunca tive bigode, Maria Ester!
-- Valdusa!
-- Tá bom. Calma. Vamos tentar ser racionais. Digamos que o seu nome seja mesmo Valdusa.
Você conhece alguma Maria Ester?
-- Deixa eu pensar. Maria Ester... Nós não tivemos uma vizinha chamada Maria Ester?
-- A única vizinha de que eu me lembro é a tal de Valdusa.
-- Maria Ester. Claro. Agora me lembrei. E o nome do marido dela era... Jesus!
-- O marido se chamava Jesus?
-- Não. O marido se chamava Geraldo.
-- Geraldo...
-- É.
-- Era eu. Ainda sou eu.
-- Parece...
-- Como foi que isso aconteceu?
-- As casas geminadas, lembra?
-- A rotina de todos os dias...
-- Marido chega em casa cansado, marido e mulher mal se olham...
-- Um dia marido cansado erra de porta, mulher nem nota...
-- Há quanto tempo vocês se mudaram daqui?
-- Nós nunca nos mudamos. Você e o Eduardo é que se mudaram.
-- Eu e o Eduardo, não. A Maria Ester e o Eduardo.
-- É mesmo...
-- Será que eles já se deram conta?
-- Só se a televisão deles também quebrou.

2. Leia silenciosamente o texto duas vezes, depois discuta com seus colegas o que entendeu da cena e averigue se as hipóteses levantadas por vocês se confirmaram.
3. Após as leituras iniciais, releia novamente o texto e responda às seguintes perguntas:
 - a) Em que espaço ocorre esta cena?
 - b) Quem são as pessoas envolvidas?
 - c) Qual o conflito presente no texto?
 - d) O estado que inicia o texto, permanece até o final ou as personagens vão alterando suas reações ao longo da cena?
 - e) Você consegue identificar alguns dos estados que provavelmente as personagens estão? Se sim, em quais falas? Justifique sua resposta.
 - f) Escreva no texto os estados presentes em cada uma das falas.
 - g) Grife em cada uma das falas, as palavras que devem receber ênfase (brilho).
 - h) Quais gestos ou movimentos as personagens fariam enquanto estão **falando**? Anote ao lado das falas as suas sugestões.
 - i) Quais gestos ou movimentos as personagens fariam enquanto estão **escutando**? Anote ao lado das falas as suas sugestões.

Solicite aos alunos que escrevam suas respostas em algum lugar que poderão acessar facilmente, pois são norteadoras da construção da cena e devem ser relidas durante o processo. É preferível que anotem na folha onde está o texto.

5.10.2 Fundamentação teórica

A partir dos pressupostos de Bajard (2014), Arena (2008), e de Hernandez, Dacome, Francisco, Giroto (2022) embasaremos a nossa proposta, tendo em vista que a leitura silenciosa é etapa fundamental e precede a prática da oralidade, por essa razão dedicamos uma atividade exclusivamente a ela.

Existe uma distinção, proposta por Bajard (2014), entre leitura em voz alta e leitura silenciosa, na qual o pesquisador discorre acerca da transição histórica da primeira para a segunda. Embora não seja nosso intuito detalhar essa questão, uma vez que iremos nos deter à leitura silenciosa, é necessário esclarecer a forte presença da leitura em voz alta no processo de aprendizagem da modalidade escrita. Havia como tradição na passagem do conteúdo e da informação de um texto escrito para outras pessoas, a presença de um sujeito que “emissor que comunicava o texto oralmente” (Hernandes et al, 2022, p.50), assim sendo, os textos escritos eram acessados apenas pelos que tinham capacidade para lê-los em voz alta.

Não há como precisar a data em que a leitura silenciosa se iniciou, para Bajard (2014, p. 46) “é mais fácil determinar a data do seu reconhecimento institucional do que a data de seu nascimento”, que foi em 1938 sob forte influência da escola francesa junto ao sistema educacional brasileiro. Em tempos mais remotos, essa prática leitora causava assombro em quem presenciasse alguém realizando-a. Por volta do século V, na Idade Média, "a leitura silenciosa era anomalia tal que Santo Agostinho (Confissões, 5,3) considera o hábito de Ambrósios coisa muito rara" complementando nas palavras de Moses Hadas (1972, p. 28 *apud* BAJARD, 2014, p. 35), "quando ele lia seus olhos deslizavam pelas páginas e seu coração procurava o sentido, mas a voz e a língua ficavam em repouso". A grande presença da leitura em voz alta levava à crença de que a leitura silenciosa era uma anomalia.

Ao passo que a leitura silenciosa conquista espaço em nossa sociedade, a escola passa a adotá-la. A relevância da presença de tal prática na sala de aula é ressaltada por Hernandez *et al* (2022, p. 55), de acordo com os autores, a leitura autêntica “é notadamente uma prática individual permeada de sentidos, cujas suas origens remetem à leitura silenciosa, solitária, porém carregada da interlocução de muitas vozes”. Nesse sentido, antes mesmo de propormos ao aluno uma atividade de oralidade, necessitamos primeiro desse movimento interior e individual de leitura para a compreensão do texto e a construção de sentidos.

Segundo Arena (2018, p. 21):

Se a oralidade produzida pela boca trazer com ela o sentido atribuído e apropriado pelo ato de ler, em situação anterior, configurar-se-á um ato de locução, porque sua constituição solicita a transmissão de sentido. Se, entretanto, houver apenas a transcrição de um código escrito para um código oral, sem a atribuição de sentido ao texto, esse ato poderá ser entendido como pura oralização [...].

A partir dessa perspectiva, as atividades que envolvem a oralidade precisam ser planejadas e sistematizadas, para que não sejam confundidas com atividades de oralização, tampouco levem ao educando apenas a decodificar os grafemas, transformando-os em fonemas e transpondo-os para a voz, em um ato de sonorização esvaído de sentido. Há de se ressaltar a preocupação evidenciada por Hernandez *et al* (2022, p. 55), na qual os autores alertam sobre o ato de “intimidar, fragilizar e constranger o pequeno leitor em formação, em virtude do desafio de oralizar um texto ainda não lido previamente - e, portanto, não compreendido - pode criar uma barreira significativa para a formação leitora da criança”, ou seja, o caminho para retextualização do gênero dramático é um processo paulatinamente construído por meio da

leitura e de ação-reflexão-ação, permitindo ao educando a compreensão do texto lido, construção de sentido e transposição para o “dizer”.

A fim de não haver dubiedade em relação aos termos adotados para referir-se ao uso da oralidade, relembramos que Bajard (2014), ao pensar a oralidade dos textos, utiliza como referência o verbo “dizer”, segundo o autor, o ato de dizer está além da vocalização das palavras. *Hernandes et al* (2022, p.56) dialogam com esse pensamento e enfatizam que “a sonorização, a decodificação, distantes estão da prática do preparar-se para dizer o texto ao seu interlocutor. Distante está de ler e compreender e, tão somente após a leitura silenciosa, 'ler para o outro'; empostar e entoar em viva voz as palavras contidas no texto escrito; emprestar a sua voz para enredar o ouvinte”. Nossa proposta de atividade dialoga, assim, com os autores, sugerindo um caminho iniciado na leitura silenciosa e culminando no ato de dizer o texto.

5.10.3 Aplicação da atividade

Após escrevermos a pauta do dia na lousa, explicamos a dinâmica da aula aos estudantes e entregamos uma cópia do texto *Estragou a Televisão* (Luiz Fernando Veríssimo) para cada um dos alunos. Primeiramente, realizamos uma pré-leitura do texto, fazendo o levantamento de hipóteses a partir do título do texto e verificando qual o entendimento das crianças, bem como qual enredo poderia estar contido no texto, tendo como base apenas esse elemento. Realizamos uma discussão e as conjecturas apontadas foram elencadas na lousa, para posteriormente validarmos as ideias iniciais.

Finalizada a fase da pré-leitura passamos para leitura silenciosa. A orientação era a de lerem o texto pelo menos duas vezes e após isso realizaríamos uma roda de conversa a fim de observarmos quais eram as percepções, entendimentos e a compreensão do que foi lido. Feito isso, os alunos foram dirigidos às questões 2 e 3 e concluíram a atividade. Nosso interesse naquele momento não era a oralidade, mas aprimorar as habilidades de leitura, compreensão e interpretação de texto, uma vez que é primordial que o aluno entenda o que leu para que possa fazer a transposição para a oralidade.

Utilizamos quatro aulas para podermos finalizar a atividade, levando sempre em consideração a ação-reflexão-ação em cada um dos itens a serem respondidos. É importante ressaltar que o texto escolhido não era conhecido pelos alunos, o que viabiliza o levantamento de hipóteses a respeito do enredo. Outra questão importante é a ausência de rubricas,

permitindo que o leitor/ator possa estabelecer um direcionamento do estado, tendo por base a ação das personagens, dessa forma, em uma sala de aula heterogênea muitos serão os direcionamentos, mas todos devem ser fundamentados no texto. A partir da interação dos educandos e da explicitação do entendimento durante as rodas de conversa conseguimos averiguar o entendimento deles acerca do texto estudado.

5.10.4 Análise dos resultados obtidos

Com as observações feitas, estabelecemos o seguinte quadro:

Quadro 16.1 - Dificuldades apresentadas	
Grupo B	Grupo C
20% da sala nesta atividade	10% da sala nesta atividade
Apresentaram dificuldade em realizar a leitura silenciosa	Não compreenderam o texto
Perderam-se na leitura, devido à ausência de marcação das personagens	

Do total da sala de aula, 30% dos educandos apresentaram alguma dificuldade na execução da atividade proposta. Desse número, 20% pertencem ao Grupo B, e 10% ao Grupo C. O primeiro grupo apresentou quantitativamente mais fragilidades, em relação ao último, todavia com solução mais fácil.

O primeiro obstáculo residia na habilidade de ler silenciosamente. Alguns alunos *apresentaram dificuldade em realizar a leitura silenciosa*, pois esses educandos só conseguiam realizar a atividade com a sonorização das palavras, ainda que em volume baixo, resultando em incômodo dos que estavam mais próximos. Indagados sobre esse procedimento, disseram que somente assim conseguem entender. Constatamos que a habilidade leitora não está completa em tais alunos e entendemos que por se tratar de um processo, essa situação tenderia a ser resolvida ao longo do ano. Dialogamos com a classe para que tivessem paciência e generosidade com os demais, afinal cada um está em um momento de aprendizagem e podemos contribuir com o processo quando respeitamos o tempo do outro.

A outra parte dos estudantes, correspondentes ainda ao Grupo B, *perderam-se na leitura, devido à ausência de marcação das personagens*. De fato, o texto não indica qual fala pertence a qual personagem, de modo que o leitor necessita, à medida em que lê, identificar quem está falando. Para esses alunos, questionamos se primeiramente conseguiram estabelecer quantas personagens havia na cena, e posteriormente quem acreditava que teria iniciado a fala no texto. Assim que responderam, solicitamos que indicassem no texto elementos que justificassem a que haviam dito, e um deles mencionou que a partir da aparição do nome de uma das personagens (linha 14), começou a ler o texto debaixo para cima, pulando uma fala, ou seja, se se tratava de um diálogo, as falas estariam intercaladas, e dessa forma ele conseguiu discernir qual personagem se manifestava primeiro. Por fim, orientamos a escreverem ao lado esquerdo da folha a inicial do nome das personagens nas respectivas falas.

Em relação ao Grupo C, constatamos que era formado por alunos que *não compreenderam o texto*. Essa questão é mais delicada, pois envolve, mais uma vez, os educandos que não haviam completado o ciclo da alfabetização, assim sendo, não apresentavam a hipótese alfabética. Vale ressaltar que fomos orientados, pela professora de reforço que fazia o acompanhamento desses estudantes no contraturno, a oportunizar os momentos de leitura e permitir que realizassem a atividade, ainda diante das dificuldades apresentadas. Como estratégia utilizamos o acompanhamento individualizado, no qual as crianças liam com nossa intervenção pontual. Fragmentamos o texto (sem comprometer o sentido e a sequência), estabelecendo a cada conjunto de falas, uma pausa para que explicassem o que haviam entendido. Ampliamos o tempo para que pudessem ler e compreender o texto.

Diante dos resultados apresentados na execução da atividade, pudemos concluir que os educandos de ambos os grupos conseguiram concluir satisfatoriamente a atividade, após nossa intervenção.

5.11 Atividade 11

Quadro 17 - Atividade 11
5.11.1 Apresentação da atividade
Título: Leitura de mesa

Tempo: 4 aulas

Solicite aos alunos para formarem um círculo (pode ser em pé, sentados no chão ou sentados nas cadeiras) e terem em mãos os textos com as marcações feitas na atividade anterior, juntamente com um lápis para anotarem as novas ideias que porventura surgirem ao longo da releitura. Siga as orientações abaixo:

- a) Assim que estiverem em posição, fechem os olhos, inspirem em 5 segundos enchendo todo os pulmões e expirem em 5 segundos, esvaziando completamente os pulmões. Faça isso 4 vezes.
- b) Após, peça para um voluntário iniciar a leitura e indique se ela ocorrerá em sentido horário ou anti-horário. Cada aluno lerá uma fala do texto, e ao lê-la faça a partir das marcações indicadas na atividade anterior.
- c) Ao terminar de ler o texto, inicia-se o processo de reflexão. Pergunte aos alunos quais sensações tiveram durante a leitura.
- d) Indague se após a primeira leitura de mesa eles pretendem fazer alterações no estado das personagens, marcados na atividade 10.
- e) Solicite para que façam comentários e observações sobre a forma como os outros colegas da sala leram, indicando aquilo que acharam mais positivo.
- f) Retome a leitura de mesa, iniciando-a por outro voluntário.

5.11.2 Fundamentação teórica

A proposta dessa atividade é desvelar as camadas do texto. Em uma primeira leitura a construção de sentido dar-se-á a partir de nosso repertório e de elementos explícitos do próprio texto. Contudo, o aprofundamento de tais camadas é imprescindível para que possamos compreender e interpretá-lo, e assim concretizar o processo de retextualização da escrita para fala.

Como estratégia, pautamo-nos em Stanislavski (2016) e assim sugerimos iniciar pelo estabelecimento da concentração para que haja o trabalho criador. Para tanto, o professor pode retomar a *atividade 1* ou aplicar o item *a* da *atividade 11*. A solicitação para que as crianças fechem os olhos é justamente para limitar o campo de distrações, e na sequência a respiração em 5 tempos, ou seja, não se pode encher ou esvaziar os pulmões de maneira abrupta e agressiva, mas sim dentro do tempo estipulado. O estado de relaxamento é importante para que a atenção esteja focalizada no texto que será lido.

Quanto mais atraente for o objeto, mais se concentrará nele a atenção. Na vida real, há sempre muitos objetos que focalizam a nossa atenção, mas no teatro as condições são outras e interferem com a vida normal do ator, fazendo necessário um esforço para fixar a atenção. É preciso reaprender a olhar as coisas, no palco, e vê-las. (STANISLAVSKI, 2016, p. 110)

Em relação ao *item b*, a depender do relacionamento estabelecido entre o professor e a sala de aula, pode-se solicitar a participação de um voluntário. Aliás, a participação voluntária é, de certa maneira, um medidor do engajamento da turma, auxiliando o docente na tomada de decisões. Caso nenhum estudante se prontifique, escolha alguém por meio de sorteio.

Terminada a primeira leitura, os *itens c, d, e* abordarão as percepções e a habilidade de imaginação cênica dos alunos, uma vez que buscam saber as sensações e os estados escolhidos anteriormente na questão 10. Ao passo que escutam os demais da sala lendo, cada aluno amplia seu repertório e descobre novas possibilidades de retextualizar o texto. É importante que o professor esteja atento para a cada término de leitura destacar o processo de oralidade das crianças, principalmente para averiguar se as pronúncias se deram a partir de uma reflexão ou apenas ocorreram aleatoriamente. Nosso propósito é que o aluno tenha consciência das escolhas por ele feitas.

“Pode-se representar bem e pode-se representar mal. O importante é representar verdadeiramente”, escreveu Shchepkin ao seu discípulo Shumski. Representar verdadeiramente significa estar certo, ser lógico, coerente, pensar, lutar, sentir e agir em uníssono com o papel. (STANISLAVSKI, 2016, p.43)

Essa atividade pode ser repetida inúmeras vezes, pois em cada uma delas uma nova camada de profundidade é descoberta. A cada nova leitura, o professor deve articular o entendimento e o repertório das crianças com a intencionalidade discursiva do autor, indicando caminhos ou pontos que porventura não tenham sido notados pelos alunos. Essa condução da aula não pode homogeneizar a leitura e a atuação, mas sim potencializar a oralidade, isto é, valorizar os aspectos positivos e ajustar aqueles que não estiverem a contento. A leitura de mesa consiste em uma atividade coletiva para que todos possam apreciar a leitura uns dos outros, cooperando na formação uns dos outros, pois ao escutar e ser escutado tiramos proveito das apresentações alheias.

O teatro chega em sua excelência por meio da repetição. Novos comentários, observações, pronúncias, estados, entre outros aspectos são descobertos e experimentados, fazendo com que a atividade se torne dinâmica. Além disso, a atividade contribui para que as

dúvidas acerca do texto sejam sanadas. Não há um limite para a quantidade de vezes que a leitura de mesa pode ocorrer, tudo dependerá do cronograma das aulas de cada professor. Nesta pesquisa, a realizamos três vezes, pois julgamos suficientes para que os alunos pudessem se escutar e ampliar as referências, ao passo que tinham a oportunidade de observar as escolhas dos demais.

Por fim, reiteramos que ao término da leitura, os alunos deverão expor o que sentiram da leitura, se as intenções previstas anteriormente se efetivaram ao serem enunciadas em voz alta. Esse momento reflexivo é de suma importância para a compreensão do processo escrita-fala, em outras palavras, é um dos momentos em que os estudantes podem autoavaliar as escolhas e os caminhos adotados para a sua concretização.

5.11.3 Aplicação da atividade

Após escrever a pauta da aula na lousa, explicamos para os alunos como seria a dinâmica da aula. Organizamos a sala de aula, formando um círculo com as mesas e cadeiras. Após se sentarem, os alunos pegaram os textos entregues na aula anterior, juntamente com um lápis para fazer as anotações, e, então, iniciamos a primeira leitura de mesa. Resolvemos escolher quem iniciaria a leitura, por meio de sorteio. Já sabíamos que os alunos se prontificariam a começar a atividade, porém, mesmo diante de vários voluntários, é preciso fazer uma escolha. Para evitar que algum estudante tivesse a sensação de perseguição, privilégio e/ou punição, optamos pelo sorteio.

A primeira leitura nos permitiu observar a desenvoltura da maioria da sala e o acanhamento por parte de poucos. Por ter sido a primeira vez que a oralidade estava sendo estudada naquele texto, é de se esperar alguns embaraços no momento da atividade, por essa razão que ao término fizemos a roda de conversa para saber e analisar as impressões que os educandos tiveram acerca do texto. Esse momento foi enriquecedor, ao passo que eles estavam à vontade para evidenciar o entendimento que tiveram. A partir das falas deles, pontuamos alguns ajustes e ressaltamos algumas sutilezas proferidas na leitura que cooperaram para a construção de sentido.

Realizamos a atividade mais três vezes durante as aulas do dia e a retomamos no próximo encontro. Ao todo foram utilizadas quatro aulas com essa atividade, mas seguramente poderíamos repeti-la por mais semanas sem a possibilidade de esgotamento da construção do

sentido. Registramos que a cada nova leitura, os estudantes apresentavam diferentes pontos de vista a respeito do texto e da cena. As perguntas sugeridas na atividade provocavam a sua reflexão. Diante de novos olhares e questionamentos, solicitávamos que anotassem os estados descobertos e experienciados, e que não havia problema algum alterá-los após a próxima leitura. Eles foram orientados a não se preocupar em fazer certo, mas apenas a fazer, ou seja, a cada nova rodada poderiam experimentar uma forma totalmente diferente da escolhida anteriormente, porque o mais importante seria a reflexão acerca da nova escolha, resultando em agregá-la ou refutá-la.

5.11.4 Análise dos resultados obtidos

Após a realização das atividades, foi possível estabelecer o seguinte quadro:

Quadro 17.1 - Dificuldades apresentadas	
Grupo B	Grupo C
30% da sala nesta atividade	10% da sala nesta atividade
Não conseguiram transpor o estado da leitura silenciosa para a leitura de mesa	Não são alfabetizados
Não conseguiram evidenciar o estado em falas menores	

O Grupo B apresentou duas dificuldades, enquanto o Grupo C apenas uma, todavia mais severa. Analisando o primeiro, notamos que a *não conseguiram transpor estado da leitura silenciosa para a leitura de mesa* constituiu uma das dificuldades expostas pelos integrantes desse grupo. Pode-se afirmar que esse obstáculo figura dentro da normalidade e já é esperado, pois quando lemos silenciosamente construímos a cena ideal, isto é, mentalmente está perfeita aos nossos olhos. Porém é no momento da oralidade que vamos ter a possibilidade de aferir se o que havíamos planejado é exequível.

Diante dessa situação, expusemos a naturalidade do que haviam sinalizado como sendo uma das dificuldades e reforçamos o quão importante a oralidade é para o gênero dramático, uma vez que não se chega à sua concretude apenas pela leitura silenciosa, sem levar em consideração o tripé basilar do teatro: texto-ator-público. Depois solicitamos que lessem as falas das personagens nos quais houvesse distinção entre os estados, para que assim todos da sala pudessem observar a pronúncia a partir do primeiro estado selecionado, e depois com a adequação proposta. Esse comparativo foi enriquecedor para a aula, pois os demais alunos deram seus pareceres a respeito das modificações chancelando como melhor escolha aquela que foi feita por último.

Não conseguiram evidenciar o estado em falas menores foi outro problema enfrentado pelo mesmo grupo. Após a realização das leituras, os estudantes conseguiram identificar os estados relacionados com a fala e a cena, todavia, quando a fala da personagem era menor, constituída, por exemplo, por uma interjeição, os educandos tiveram dificuldade em tornar explícito o estado. Disseram ter mais facilidade quando o enunciado é mais extenso. Isso se

deve, de certa maneira, ao fato de muitos deles serem verborrágicos, ou seja, apoiarem-se demasiadamente na palavra para poder se expressar, deixando, assim, de utilizar outros elementos constitutivos da linguagem e da expressão oral. Por essa razão, a atividade proposta indica um caminho para o aprofundamento dessa percepção, quando sistematiza a aprendizagem da oralidade e pontua que antes da emissão do som, há um universo de elementos capazes de constituir o estado escolhido, corroborando com sentido a que se quer expor.

Por fim, o Grupo C, composto, nessa atividade, por alunos que *não são alfabetizados* nos apresentou um obstáculo ainda maior a ser superado. A primeira estratégia utilizada foi a de acolher os educandos, sem atribuir ênfase a essa fragilidade. Dissemos que eles iriam ler dentro do tempo deles, ou seja, quando chegava a vez de algum desses estudantes, a leitura se estendia e a sala manteve o respeito. Foram auxiliados durante a leitura. Posteriormente, fragmentamos as cenas e lemos para eles (da forma mais neutra possível), pois a habilidade de memorização dos enunciados era nítida. Todavia, a influência do tom da leitura do outro é maior, e para contornar essa questão perguntávamos como alguém falaria determinada frase, dentro da situação apresentada no texto. Isso permitia que eles acessassem o próprio repertório e executassem a atividade proposta.

5.12 Atividade 12

Quadro 18 - Atividade 12
5.12.1 Apresentação da atividade
Título: Leitura dramatizada
Tempo: 6 aulas
Após as atividades de ativação corporal e as de experimentações da fala na leitura de mesa, passaremos à construção da cena. <ol style="list-style-type: none">1. Separe os alunos em duplas, solicite que retomem o diálogo apresentado na atividade 10 e realizem uma leitura dramatizada. Tendo em vista todo o percurso, eles deverão experimentar, novamente, a velocidade, o peso, o brilho, a intensidade das palavras, bem como ter a liberdade de redefinir o estado da cena caso seja necessário. É importante que cada dupla tenha autonomia de fazer a sua proposta, ou seja, de fazer as combinações que julgarem pertinentes para que a leitura ocorra.2. Enquanto estiverem fazendo a leitura, verifique se estão integrando os elementos constitutivos da oralidade, conforme a necessidade da cena.

5.12.2 Fundamentação teórica

A leitura dramatizada consiste em tornar visível o que antes era acessado apenas pelo próprio leitor no momento da leitura silenciosa. Consiste em uma atividade que está além da oralização, ou seja, de ler em voz alta determinado texto. É preciso mobilizar habilidades, recursos, entendimentos, dentre outros aspectos para que essa leitura ocorra. Nesse sentido, Vânia Fernandes e Silva (2011) faz o detalhamento dessas etapas, partindo da escolha do texto até a exposição oral da cena por parte dos educandos. As etapas sugeridas são: 1. escolha do texto; 2. leitura silenciosa; 3. leitura da professora; 4. definição das falas; 5. realização da leitura (SILVA, 2011, p. 150). Ela pode ocorrer a partir da apresentação de uma dupla, grupo ou da sala inteira, aproveitando a mesma estrutura de uma leitura de mesa. A diferença entre elas consiste na liberdade em movimentar-se pelo espaço.

Partindo da estratégia de Silva (2011), propomos um conjunto de atividades que contemple e aprofunde a prática da leitura dramatizada em sala de aula. Nesse sentido, o

percurso aplicado e sistematizado por nós parte do estímulo ao desenvolvimento da consciência corporal, perpassando pelas atividades de articulação, percepção espacial, leitura silenciosa, interpretação de texto, identificação de intencionalidade discursiva, compreensão-escolha-experienciação do estado, estudo da oralidade, leitura dramatizada e por fim encenação, tendo como esteio a retextualização do gênero dramático. Todo esse processo considerando uma turma de Ensino Fundamental (anos Finais) nas aulas de Língua Portuguesa, ou seja, não temos por objetivo a formação do ator, mas sim a de contribuir no domínio da língua oral.

Essa atividade possui como pré-requisito o estudo do texto, a discussão sobre a temática, a composição da cena, os estados, as pausas, a experimentação das pronúncias na leitura de mesa e a reflexão constante acerca das escolhas realizadas pelos educandos. Posto isso, acrescentamos que a construção de uma cena, fim último do gênero dramático, está relacionada a um extenso processo de elaboração. Dado o contexto escolar que estamos inseridos, lembramos que a formação do ator não é o nosso objetivo, mas sim desenvolver sistematicamente a oralidade por meio dos postulados advindos das teorias do Teatro e da Linguística. Estabelecer um diálogo, no qual ambas as áreas do conhecimento possam contribuir para o amadurecimento linguístico dos educandos é nosso ímpeto.

Em vista disso, o gênero dramático deve se dar por meio de um percurso que Marcuschi (2010) chama de *retextualização*.

um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita. (MARCUSCHI, 2010, p.46)

Embora em seu livro “Da Fala para a Escrita” o autor apresente o trajeto tal qual o título sugere, há características em comum que podem ser aplicadas no sentido inverso. Dessa forma, quando chegamos a propor uma atividade de encenação, temos de estar certos de que os alunos aprenderam todo o processo que antecede a ida à encenação, ou seja, todas as abordagens de leitura dramatizadas que sustentam a cena. As escolhas realizadas pelos alunos devem estar pautadas nas intencionalidades discursivas presentes no texto e que se pretende expor ao público. As ações em cena não podem ser banais, pois tudo que está em cena tem o objetivo e razão em estar lá. É um processo contínuo composto de ação-reflexão-ação, no qual a cada vez que realizamos seja a leitura de mesa, dramatizada ou encenação, é preciso repeti-lo incessantemente. É preciso evidenciar as palavras de Stanislavski (2016):

O que quer que aconteça no palco, deve ser com um propósito determinado. Mesmo ficar sentado deve ter um propósito, um propósito específico e não apenas o propósito geral de ficar visível para o público. Temos de ganhar nosso direito de estar ali sentados. E isso não é fácil. (STANISLAVSKI, 2016, p. 65)

Nesse sentido, espera-se que o aluno comece a refletir sobre suas escolhas e fazê-las a partir de um propósito que potencialize a cena, ou seja, todo elemento constitutivo de uma ação dramática tem de estar à favor dela, contribuindo para o entendimento e para a narração da história. Toda e qualquer caracterização que só esteja como enfeite ou sem ter passado pela reflexão crítica dos atores/diretores (aqui estudante e docente) não pode figurar na encenação. Vale ressaltar que não se trata apenas de elementos externos ao corpo, tais como figurino, iluminação, sonoplastia, cenário, mas também das escolhas de tom, timbre, volume, pausa, hesitações, entre outros elementos paralinguísticos relativos à oralidade.

Nessa perspectiva, acrescentamos o que Mattoso Câmara (1986) aborda acerca das pausas na fala. No texto escrito, evidencia-se graficamente por meio da pontuação. Esse está relacionado ao tamanho da pausa, ou seja, se mais longa ou breve. Assim sendo, uma vírgula, um ponto e vírgula, um ponto, um ponto final e reticências marcam a intencionalidade discursiva e constituem a construção de sentido do enunciado. Dessa forma, o aluno precisa aprender a identificá-la no texto escrito e posteriormente reunir as habilidades necessárias para transpô-la à oralidade. Para exemplificar o papel fundamental da pausa, o autor fez a seguinte divisão:

a) permitir o mecanismo regular da respiração, enquanto se fala (ordem fisiológica); b) dar oportunidade ao desenvolvimento de um pensamento que se formula à medida que se exterioriza (ordem mental); c) possibilitar ao auditório acompanhar a exposição, fornecendo-lhe um grupo de idéias relativamente simples de cada vez (ordem comunicativa); d) estabelecer um balanço rítmico na elocução (ordem rítmica ou fonética). (CÂMARA, 1986, p.36)

A relevância desse aspecto é tamanha que se inserida em momento inadequado, contribui para uma equivocada construção de sentido. Estabelecer esse complexo diálogo entre todas as linguagens que estão presentes no gênero dramático e transpô-lo para a cena é o que torna enriquecedor o trabalho com teatro, embora não seja uma tarefa fácil. É indicado ao professor que leve aos alunos uma seleção de cenas⁴², ainda que em vídeo, para que haja

⁴² A seleção deve ser cuidadosa e obedecer a critérios estéticos de atuação, além de respeitar a classificação indicativa. Renomados e experientes atores e atrizes de nosso país podem contribuir a partir de cenas já feitas no

referência para a execução da atividade. Melhor seria poder fazer uma excursão para os teatros, com o intuito de proporcionar uma experiência ainda mais rica às crianças, todavia diante de impossibilidades outros caminhos devem ser adotados.

5.12.3 Aplicação da atividade

Após escrevermos a pauta do dia na lousa, passamos aos combinados: as duplas seriam escolhidas por meio de sorteio, possibilitando, assim, a chance de ampliar nossa interação com os demais colegas de sala. Cada aluno deveria estar com a sua cópia do texto e com um lápis para fazer novas anotações a partir da ação-reflexão-ação da cena. A memorização do texto não estava entre os critérios de avaliação, pois focalizamos a oralidade dos estudantes. Depois de sorteadas as duplas, nos dirigimos para a área externa da sala, em um pátio, afinal quando começassem a leitura dramatizada haveria interferência sonora provocando distrações em outras duplas.

Enquanto realizavam a leitura, detivemos nossa atenção, especialmente, aos que apresentavam alguma dificuldade, pois era preciso encorajá-los a continuar a atividade, reforçando todos os aspectos positivos trazidos no momento. Não se trata de abandonar aqueles com maior desenvoltura, pois em relação a esse grupo, fazíamos provocações que o instigava a ir além. Havia duplas com maior insegurança e conseqüentemente solicitaram auxílio e/ou queriam que vissemos cada enunciado proferido. Houve distração por parte de algumas duplas, pois por estarem em espaço aberto acabavam por se desconcentrar.

Todavia, algo importante foi notado pelos próprios alunos: colegas de outras classes que estavam transitando pela escola, bem como funcionários de distintos departamentos, ao se depararem com a leitura dramatizada, detinham sua atenção e paravam para observar o acontecimento da atividade. Em tais momentos, eu os lembrava do poder da Arte, do Teatro, da Literatura, da Oralidade, da Leitura, da Linguagem, no sentido de que quando estamos mobilizando essas esferas do conhecimento, em prol da realização de uma cena, atrairemos o olhar do outro.

Por fim, utilizamos 6 aulas para a completar a atividade, pois a cada vez que liam, os alunos refletiam sobre as escolhas e refaziam a leitura. Ao final de cada uma das aulas,

teatro, televisão e cinema, nas quais o professor poderá evidenciar aspectos da oralidade, para além da emissão da voz.

reuníamos para conversar sobre as impressões que tiveram, pontuar os avanços, sanar dúvidas, sugerir adequações e propor caminhos para o aprofundamento da leitura dramatizada.

5.12.4 Análise dos resultados obtidos

A partir da realização da atividade, nos foi possível estabelecer o seguinte quadro:

Quadro 18.1 - Dificuldades apresentadas	
Grupo B	Grupo C
20% da sala nesta atividade	10% da sala nesta atividade
Distraíram-se com o ambiente	Tiveram medo de arriscar
Acreditaram que fazer a leitura dramatizada apenas uma vez bastava	Apresentaram gestos retraídos

Analisando o quadro acima, nota-se que ambos os grupos igualam-se na quantidade de dificuldades, contudo a estratégia para saná-las é mais profunda em C a B. Quando terminada a atividade e a realizada a roda de conversa para que os alunos pudessem expor suas impressões, os estudantes que compõem o primeiro grupo *distraíram-se com o ambiente*, pois ao contrário das outras atividades, essa ocorreu do lado externo da sala de aula, inserindo-os em um local com maior número de distratores, tais como, gritos de torcida advindos da quadra, trânsito de outros estudantes e/ou turmas, conversas de funcionários em voz alta, presença de educandos que provocam sentimentos de paixão, entre outros ruídos que decerto atraem o olhar quando não estamos concentrados.

As estratégias utilizadas foram a de retomarmos a concentração, por meio da respiração proposta na *atividade 1*, para que pudessem focalizar na leitura dramatizada e em sua dupla, bem como a explicitação dos possíveis elementos dispersores da atenção. Quando antecipamos acontecimentos (pertencentes ao cotidiano escolar) que podem contribuir para o desvio do foco de nossos alunos, estamos preparando-os para reagir diante de tais situações, à medida que vão relacionando o que foi dito com os acontecimentos, acabam por paulatinamente não se acanham e/ou perderem o propósito.

Derivado do primeiro problema analisado, alguns *acreditaram que fazer a leitura dramatizada apenas uma vez bastava*, por dois motivos: no ímpeto de dar atenção aos colegas

de outra sala que porventura estavam caminhando pela escola, mas com o argumento de que realizaram a atividade proposta; estavam seguros de si e da leitura feita, a ponto de acharem não ser necessária a repetição. Para o primeiro caso, tivemos uma conversa com o intuito de reorientá-los e lembrá-los da responsabilidade para com o próprio desenvolvimento da aprendizagem, processo pelo qual são corresponsáveis, e posteriormente estimular a consciência de que o *outro* pode assistir a uma produção, para tanto exige-se leitura, estudo e ensaio a fim de apresentar algo que reverbere e propicie a reflexão no outro. Já no segundo caso, adotamos a seguinte estratégia: solicitamos que apresentassem a leitura para nós posteriormente fizemos provocações reflexivas sobre a ação das personagens e pontuamos a ausência de estado e dos elementos paralinguísticos em algumas falas. Ainda que se tratava de alunos com proficiência na habilidade leitora, era preciso evidenciar que existem infinitas camadas de um texto que podem e devem ser exploradas, por essa razão a ação-reflexão-ação é um estado permanente do gênero dramático.

Por fim, o Grupo C estava composto por uma quantidade menor de alunos que demonstraram dificuldades que estão relacionadas entre si, pois *tiveram medo de arriscar* e por conseguinte *apresentaram gestos retraídos* durante a leitura dramatizada. Esse grupo estava com receio, herança da baixa autoestima, de expor o que antes havia apresentado na leitura de mesa. De acordo com eles, o ambiente externo foi um fator inibidor. Ora, se estavam com medo, dificilmente externariam os gestos, ainda que os tivessem planejado e compreendido. Não se tratava da ausência de repertório ou de compreensão do texto, mas antes da segurança em não ser ridicularizado. Nossa estratégia é sempre a de manter um ambiente acolhedor e propiciador para que a criança se arrisque. Fato é que nosso posicionamento vai de encontro com a ideia dominante, propagada amplamente em parte por discursos neopentecostais, *coaches*, alguns professores, e algumas famílias, de acertar sempre, tirar dez (quando a métrica adotada é de 0 a 10) em tudo, ser o melhor, anulando, assim, a possibilidade de erro. Os estudantes findam em se retrair por medo de não decepcionar os mais velhos.

Além do acolhimento, estimulamos vínculos de apoio dentre a sala de aula e os subgrupos que a compõem, para que eles entendam a necessidade de amparar o outro, por meio do respeito mútuo, bem como vibrar a cada conquista, a cada gesto de maturidade, a cada reflexão advinda de um equívoco, a cada novo caminho traçado, a cada fortalecimento da autenticidade. Diante das estratégias adotadas, os educandos conseguiram realizar a atividade proposta, de tal modo que nos foi possível avaliar a mudança de atitude e a aplicação das

aprendizagens na leitura dramatizada, ao compararmos a primeira e a última aula destinadas a essa atividade.

5.13 Atividade 13

Quadro 19 - Atividade 13
5.13.1 Apresentação da atividade
Título: Encenação
Tempo: 10 aulas
<p>Após realizarem as leituras de mesa e o processo de memorização, passaremos para a montagem da cena. O mais importante neste momento é observar a aprendizagem referente à oralidade, assim sendo, a caracterização das personagens, o cenário, sonoplastia e iluminação, não serão focalizados. Porém isso não será um impeditivo para a criatividade dos alunos na montagem da cena.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Faça um sorteio das duplas que realizarão as cenas.2. Permita que os alunos tenham momentos de ensaio, para que juntos possam decidir como farão a cena.3. Solicite que apresentem a você a proposta de movimentação cênica e dos estados das personagens.4. Apresente a tabela de critérios, pelos quais os alunos serão avaliados.

5.13.2 Fundamentação teórica

Herkenhoff *et al* (2022) explicitam que os textos dramáticos quase sempre figuram nas últimas páginas do material didático, passando despercebidos no contexto escolar. Quando isso ocorre, deixamos de aprofundar aspectos da formação linguística e cultural de nossos alunos, que somente o teatro seria capaz de propiciar. Por essa razão, compreendemos que devemos tomar atitudes no intuito de modificar o cenário descrito pelos autores. Tais atitudes trazem inúmeros benefícios ao estudante, pois de acordo com Tadeu Grazioli:

A arte dramática é capaz de resgatar o indivíduo em sua totalidade, ou seja, de permitir-lhe transitar livremente por hemisférios distintos e integradores da essência humana, ir do emocional ao racional, do racional ao intuitivo, do intuitivo ao que se está armazenado na memória. Esses predicativos nos permitem inferir que, no contexto, essa atividade pode existir como um conjunto de elementos que, integrados, têm contribuição exclusiva para dar ao ser humano. O dinamismo que transparece por essas características faz da arte dramática um caminho seguro para o desenvolvimento amplo e integrado do indivíduo. (GRAZIOLI, 2007, p. 23)

Corroborando com o autor, visamos, por meio do gênero dramático, desenvolver a oralidade de maneira sistematizada. A atividade proposta é a finalização da intervenção sugerida, pois para sua concretização há a necessidade de se reunir o aprendizado oriundo das atividades pretéritas, mobilizando, assim, as habilidades e o conhecimento construído ao longo das experiências vivenciadas.

Ainda que nosso objetivo não seja a composição estética das cenas, é importante manter o diálogo reflexivo com os estudantes para que eles façam as suas escolhas conscientemente. Alguns, por terem um repertório mais limitado, acabam por acreditar que uma cena bem estruturada e executada é justamente a que tem melhor cenário e figurino, quando na verdade a atuação é o que mantém o teatro vivo. Dessa forma, temos de lembrar aos alunos que nada é neutro e que cada escolha contribui para a interpretação da cena. Vale ressaltar que eles têm a liberdade de elaborar a cena do texto, desde que consigam justificar as escolhas feitas, e estas mantenham relação com as falas e as ações.

Não podemos nos esquecer, também, de que as experiências vividas pelos educandos são únicas. Ainda que nossas explicações sejam dadas de maneira coletiva, a forma pela qual o estudante a compreende e internaliza é individual, ou seja, os diálogos internos a que o novo conhecimento estabelecerá com os já construído permitirão à criança ampliar seu repertório. Nessa perspectiva, ainda que a atividade proponha a encenação de um mesmo texto, cada leitor irá internalizá-lo de maneira única, fazendo com que as cenas também o sejam.

Segundo Bajard (2017), encenações sucessivas de um mesmo texto constituem distintas obras teatrais, ou seja, podemos ir ao teatro e assistir inúmeras vezes a uma encenação, e cada uma delas será única e diferente. Nesse sentido, ao pensarmos na sala de aula, “mais simplesmente, várias crianças, dizendo cada uma por sua vez o mesmo texto, podem despertar interesses diferentes em quem as ouve. A retomada do texto coloca em jogo outras entonações,

outros gestos, outras interações com os colegas, reativando o prazer estético e provocando novas emoções” (BAJARD, 2017, p.99).

Essa atividade dialoga com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a partir do objetivo estabelecido pelo documento, no qual se compreende a atividade teatral “como uma combinação de atividades de desenvolvimento global, do indivíduo, um processo de socialização consciente e crítico, um exercício de convivência democrática, uma atividade artística com preocupações de organização estética e uma experiência que faz parte das culturas humanas”. (BRASIL, 1998, p. 84). Assim sendo, cabe ao professor estar atento aos educandos, observando a dinâmica natural da atividade teatral e compreendendo quais os caminhos e estratégias adotados pelas duplas para a encenação, bem como distinguir as sutilezas de cada uma das apresentações, afinal, no processo individual de retextualização o educando fará escolhas para a “retirada” das palavras do papel, “as reescrevendo” no corpo, por meio da oralidade contida na performance. É o texto no corpo e o corpo no texto.

5.13.3 Aplicação da atividade

Após escrevermos a pauta na lousa, nos direcionamos aos alunos e explicamos o que ocorreria naquela aula. Era perceptível a agitação da turma como um todo, pois na aula anterior já havíamos mencionado que o dia da apresentação estava se aproximando. Precisamos acalmá-los dizendo que para que ápice de nossa pesquisa acontecesse, ainda outras etapas prévias seriam cumpridas, a saber: sorteio das duplas, distribuição dessas no espaço escolar, discussão dos critérios de avaliação, ensaio e novos combinados para que as tarefas fossem feitas.

Posto isso, escrevemos os nomes de todos em um papel e colocamos em uma caixa para a realização do sorteio. Eles foram preparados ao longo das últimas da pesquisa a interagirem com outras pessoas para além dos amigos. Assim sendo, não houve reclamações a respeito desse momento, embora alguns ainda estavam apreensivos para saber com quem realizariam a cena. Assim que o sorteio aconteceu, solicitamos que todos pegassem seus textos e as anotações feitas a partir das atividades anteriores, pois fazem parte da construção da cena. Relembramos que, embora estivessem com os registros das reflexões já ocorridas, era preciso estar atento e poroso para novas ideias e escolhas que pudessem acontecer durante o ensaio.

Com a formação das duplas e visando ao melhor aproveitamento do tempo e do espaço, os distribuimos no pátio da escola, com um espaçamento considerável entre as duplas, a fim de

que uma não atrapalhasse a outra. Quando definimos os lugares de cada um deles, passamos a discutir os critérios de avaliação. Projetamos na lousa cada um dos itens e fizemos uma leitura coletiva acompanhada de momentos de discussão para que todos compreendessem quais eram os nossos objetivos e quais aspectos seriam observados e avaliados. Na sequência, relembramos das atividades já realizadas pela turma, bem como as observações e reflexões acerca do texto. Assim, o nosso foco era a retextualização do gênero dramático, com foco na oralidade.

Antes dos educandos irem para os lugares estabelecidos e começarem a ensaiar, necessitamos fazer o exercício de respiração para ativar a concentração e mais uma vez acalmá-los. Posteriormente, estabelecemos os combinados sobre as atitudes deles no exterior da sala, na responsabilidade para com a aprendizagem, e a generosidade para com o colega que compõe a dupla. Uma ressalva importante é a presença de uma personagem feminina e uma masculina no texto. Sabendo que as duplas seriam sorteadas, haveria, inevitavelmente, duplas compostas por dois meninos ou por duas meninas, e desse modo, a primeira decisão seria definir os papéis. Diante disso, explicamos que não queríamos a construção de uma caricatura, ou seja, não era para ninguém imitar uma mulher ou um homem, pois a construção de uma personagem não era nosso objeto de estudo. Reforçamos o objetivo da atividade e os critérios de avaliação: a oralidade. Então, dirigiram-se aos seus respectivos lugares e começaram a ensaiar.

Nossa atitude inicial foi a de apenas observá-los e realizar os registros. Não queríamos fazer interferências, tampouco indicar a forma como a cena deveria ser feita, pois os elementos para trilhar o caminho da construção já estava com cada um deles. Na nossa observação queríamos compreender de que forma lidariam com as adversidades, quais as habilidades e conhecimentos mobilizariam para a construção da cena. O teatro possui um poder tamanho que nenhum dos meninos se opuseram a interpretar a personagem feminina, assim como nenhuma menina se recusou a interpretar a personagem masculina. Houve duplas, composta por um menino e uma menina, que por iniciativa própria trocaram as personagens, pois, segundo eles, o texto alheio era mais interessante de ser dito. Algumas duplas recorreram a nós, pois gostariam de apresentar o que já tinham construído. A cada apresentação parcial assistida, fazíamos questionamentos reflexivos que contribuía para a composição da cena.

Dedicamos três aulas para os ensaios. Ao término da segunda, reunimo-nos em nossa roda de conversa para que cada dupla expusesse suas percepções. Alguns mencionaram o medo

de não conseguir decorar o texto e solicitaram mais aulas para ensaiar. Outros gostariam de inserir elementos cênicos e adereços. E a maioria das duplas disse ter modificado as ideias iniciais sobre a cena, pois conforme ensaiavam descobriram outras camadas do texto. Em relação à memorização do texto, explicamos que uma das técnicas utilizadas pelos atores é a associação entre fala e ação, ou seja, parte-se da ação que ocorre, enquanto a fala é dita, dessa forma, não se memoriza um enunciado contido numa folha, mas sim a ação proveniente da fala. Ao realizar a ação juntamente com a fala pertencente a ela, a memorização se concretiza.

No geral, havia uma condição favorável e estavam à vontade para continuar os trabalhos, atendemos à solicitação e aumentamos em mais uma aula de ensaio, totalizando quatro aulas para ensaiarem, duas para as apresentações e outra para a roda de conversa final.

No dia da apresentação estabelecemos alguns combinados específico para aquele momento:

1. O público deveria manter postura respeitosa diante das apresentações;
2. Nenhum comentário poderia ser feito durante a cena;
3. Os aplausos seriam dados ao final de todas as cenas;
4. Haveria um aluno para fazer o ponto;
5. A própria sala organizaria a sequência das apresentações.

Todos estavam de acordo, e o representante da sala se prontificou a anotar os nomes das duplas e organizar a sequência de apresentações. Duas outras alunas pediram para serem o ponto e revezariam entre as cenas. No início ficaram em silêncio e trocando olhares, com um receio de ser o primeiro, porém após uma dupla da sala se prontificar e concluir a cena, a aula fluiu tal qual as águas de um rio. Uma após a outra, as cenas foram acontecendo diante de todos nós. A sala cumpriu o combinado estabelecido e em alguns momentos o uso do ponto foi necessário.

Ao término das apresentações, a aula também estava finalizando e foi preciso solicitar ao professor que viria depois de nós que cedesse suas aulas. Como já havíamos combinado previamente com a equipe gestora e com o professor, continuamos a atividade normalmente. Assim que se findou a última apresentação, a sala foi tomada por uma euforia e os aplausos, brados e risos de felicidade tomaram conta do ambiente. Por um instante, assemelhou-se à final de um campeonato. Foi possível vê-los vibrando pelos colegas, pelas cenas realizadas, pelo

acontecido. Foi emocionante. Passado esse momento, reunimo-nos e iniciamos nossa roda de conversa, na qual os educandos expuseram suas percepções, e a partir das observações deles elaboramos um quadro para analisar.

5.13.4 Análise dos resultados obtidos

Quadro 19.1 - Dificuldades apresentadas	
Grupo B	Grupo C
20% da sala nesta atividade	10% da sala nesta atividade
Ficaram nervosos durante a cena	Esqueceram as falas das personagens
Sentiram que a apresentação foi diferente do ensaio	

Analisando o quadro acima, podemos perceber que o Grupo B apresentou mais dificuldades em relação ao Grupo C, porém a estratégia para saná-las é mais fácil. A divisão proposta é qualitativa, sendo o segundo grupo composto por problemas de solução mais trabalhosa.

Os alunos do primeiro grupo *ficaram nervosos durante a cena*, o que resultou em ações não condizentes com o que haviam planejado, por isso *sentiram que a apresentação foi diferente do ensaio*. Ambas as dificuldades estão dentro da normalidade de uma apresentação. Adultos ficam nervosos quando vão se dirigir a um público numeroso. A construção da confiança é processual, e a atividade proposta contribui para a superação de tais medos. Diante da situação observada, agimos com cautela, para não aumentar o nervosismo das crianças. Aguardamos o melhor momento para fazermos a intervenção. Durante uma pausa entre as falas, nos dirigimos às duplas que estavam nesse contexto e a primeira orientação foi para se acalmarem. Depois, pedimos que respirassem com calma, bebessem água e retornassem a apresentação desde o início, pois estávamos em um processo que não se encerraria naquela aula. A oralidade é demasiadamente complexa para ser esgotada com o estudo de um gênero textual.

Quando relataram a percepção de que durante o ensaio a cena era uma e na apresentação com o público tornou-se outra, dissemos que também faz parte da natureza do gênero. Associamos com os treinos dos esportes que já praticam. Refletimos acerca da pressão existente

diante do público, ainda que esse seja composto por pessoas que já conheçamos. Nesse instante, aproveitamos para elogiar a postura da sala, pois em momento algum emitiram opiniões que depreciassem o trabalho dos colegas ou que os desmotivassem. Essa atitude responsável e generosa faz a diferença no processo de ensino e aprendizagem.

Observando a dificuldade apresentada pelo Grupo C, estamos diante de duplas que *esqueceram as falas das personagens*. Todavia, esse não era um dos critérios de avaliação, mas compõe a tabela, pois foram casos em que os educandos paralisaram a apresentação com um ar de frustração. Diante dessa situação, a primeira estratégia foi acolhê-los e mencionar o que haviam feito de melhor até o instante da pausa. Quando mencionávamos os caminhos adotados para solucionar o problema, era nítido no rosto deles uma expressão mais satisfatória, o que os motivava a retomar a cena. Além disso, relembramos que acaso esquecessem, era preciso apenas sinalizar para as alunas que estavam fazendo o ponto, que elas profeririam a inicial das falas, e isso não resultaria em desabono. Pedimos que tomassem água e se acalmassem para poder retomar a cena.

Ao término de todas as apresentações e da roda de conversa, os estudantes solicitaram uma reapresentação das cenas, pois depois da “estreia” e das reflexões ocorridas, que propiciaram um momento precioso de troca de ideias, eles estavam mais confiantes e desejosos de refazer a atividade, incluindo, figurino e adereços cênicos. Destinamos três aulas para ensaiarem, tendo por base toda a vivência já experienciada e finalmente reapresentarem. Nossa devolutiva para cada um dos estudantes ocorreu de forma individualizada e avaliou-se todo o processo de ensino e aprendizagem, no qual foi possível afirmar que todos os educandos apresentaram significativos avanços e concluíram o proposto de maneira satisfatória.

6. Sexto Ato: Bárbara Heliadora está na primeira fila?

Bárbara Heliadora foi um ícone da crítica teatral. Amada por uns, odiada por outros, mas temida por todos. Não houve companhia, ator, diretor, ou qualquer profissional de teatro que não tremesse diante da presença dessa mulher na primeira fila. Após assistir ao espetáculo, sua crítica era exposta com acidez e severidade em sua coluna no jornal O Globo.

Barbara Heliadora foi a crítica de teatro mais respeitada e temida do Brasil no período entre o final do século XX e início do XXI. Sua presença no teatro era um espetáculo à parte, nenhuma peça era a mesma e nenhuma plateia também. Sua crítica era aguardada com expectativa e também temor pelos artistas. Ela escrevia realmente o que pensava em um dos jornais de maior circulação no país, o jornal O Globo. (STARK, 2022, p.1)

A evocação da imagem da professora titular da Universidade do Rio de Janeiro, ensaísta, escritora e crítica de teatro neste capítulo não é à toa. A partir da emblemática figura de Heliadora, podemos refletir sobre o papel do professor em sala de aula, em especial, no processo avaliativo de seus alunos ao estudarem o gênero dramático.

O docente não é um crítico teatral, pois se assim agir poderá inibir ou tolher o desenvolvimento da criança, caso paute-se na severidade encontrada nas palavras de Bárbara Heliadora, ao dizer “se é ruim, tem que falar mal! No sentido de condenar o trabalho, porém, com critério” (HELIODORA, 2022, p. 9), salientamos que em nosso papel docente exige-se a busca pelo equilíbrio entre realizar os apontamentos precisos para as adequações necessárias por parte dos alunos, por meio de processo reflexivo, e o olhar generoso para com nossos educandos, incentivando-os e evidenciando cada um dos avanços, por menores que sejam, além de não reproduzir o peso da mão e julgamento de Heliadora, em especial porque a ela cabia examinar e avaliar profissionais, diferentemente de nós, que estaremos diante de estudantes em seu processo de aprendizagem.

Existe, ainda assim, uma relação entre a temida crítica e nós: seu olhar apurado avaliava profissionais a partir de critérios. Em suas palavras, ao definir sua incumbência declarou que “a função da crítica jornalística é tentar identificar a proposta, o que se quis fazer e se conseguiu. A partir daí, procuro examinar o texto, o espetáculo, a direção e a interpretação” (HELIODORA, 2022, p. 8). Propondo um paralelo entre o olhar do crítico de teatro e do professor, podemos compreender que ambos, a partir da observação, farão um juízo de valor sobre o que está sendo observado, levando em consideração as escolhas dos atores/alunos. Todavia, a distinção se dá na profundidade e complexidade da atuação do docente, ao passo que este não se guiará apenas pelo o que está observando no exato momento da execução da cena, pois diferente de um crítico, o professor possui os registros do acompanhamento de todas as atividades pretéritas, assim sendo, ele observa o conjunto dos elementos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem para sempre aprofundá-lo.

Vale ressaltar que ainda convivemos com o estigma de uma avaliação punitivista e sua consequência: a reprovação. Não raro, somos questionados pelos alunos, no início das atividades, sobre quanto cada uma vale ou se serão utilizadas para compor a nota. Isso evidencia o caráter mercenário construído desde os anos iniciais, no qual a nota final tem mais valor ao processo. Ainda há famílias e docentes que endossam tal discurso.

Talvez tenham se esquecido do quão inválido esse pensamento se tornou há pouco mais de dois anos quando atravessamos um período pandêmico. Na ocasião, por força de decretos⁴³, nenhum estudante seria reprovado no país, dessa forma, independente do processo de ensino-aprendizagem, das notas ou entrega de atividades, o estudante seria aprovado. Isso gerou, em uma parcela daqueles que tinham condições de assistir às aulas remotamente, uma sensação de objetivo atingido: passar de ano. Ora, se o discurso docente é alicerçado em notas e aprovação, o que sobra quando somos inseridos em uma nova realidade, na qual tais quesitos são inócuos?

Por essa razão, nosso objetivo é o ensino-aprendizagem, o amadurecimento e o desenvolvimento linguístico do estudante. A nota é apenas mera formalidade, um número que jamais poderá reduzir as infinitas possibilidades de um sujeito. Romper com a visão reducionista e dicotômica entre “aprovados” e “reprovados” não é algo simples, mas se faz imprescindível. Avaliar não é tarefa fácil. A responsabilidade exigida é tamanha que é preciso uma reflexão profunda, principalmente para distanciarmo-nos o máximo possível da superficialidade.

6.1 Processo avaliativo

É importante evidenciar qual o nosso entendimento acerca da avaliação. Sabemos que ela faz parte do sistema educacional e exerce papel fundamental para nortear o professor, auxiliando-o na tomada de medidas necessárias para que os estudantes possam alcançar os objetivos almejados e avançar, aprofundando os conhecimentos. A avaliação é subjetiva e multidimensional, e está inserida na diversidade, fazendo com o que o nosso olhar avaliativo

⁴³No ano de 2020, devido ao cenário pandêmico a que estávamos inseridos, leis, decretos e pareceres dos Conselhos de Educação foram elaborados a fim de garantir a aprendizagem dos educandos, bem como a atender as excepcionalidades do período. Dentre eles, destaca-se a medida adotada pelo Governo do Estado de São Paulo, com base no Parecer 309/2020 do Conselho Estadual de Educação, aprovado em 04/11/2020, que propunha a junção dos anos letivos de 2020 e 2021, fazendo com que a progressão continuada ocorresse em 2020.

deva “abarcas as singularidades dos educandos para que as estratégias pedagógicas se ajustem a cada um” (HOFFMANN, 2011, p. 2).

A subjetividade não pode ser compreendida como um juízo de valor ausente de critérios, mas no sentido de não padronização, pois,

constituir a avaliação da aprendizagem num processo objetivo, normativo e padronizado é deturpá-la em seu significado essencial – de humanidade. A relação educador/educando exige o processo avaliativo mediador, que, por sua vez, só sobrevive por meio do resgate à sensibilidade, do respeito ao outro, da convivência e de procedimentos dialógicos e significativos. (HOFFMANN, 2011, p. 1)

Por essa razão, avaliamos com base nos três tempos propostos pela autora: (i) o tempo da admiração; (ii) o tempo da reflexão; (iii) o tempo da reconstrução das práticas avaliativas. Freire (2001, p.41) dialoga com Hoffmann (2011) ao admoestar para que em relação ao primeiro tempo, “não se reduza a um mero “passar” os olhos descomprometidos, pouco ou ingenuamente curiosos: sobre o que será o objeto de nossa incidência reflexiva. Um “passar” os olhos acriticamente, como se fosse objeto de nossa análise algo sobre o que apenas devêssemos “blablabear””, sem nos provocar uma curiosidade, assim sendo, é exigido do professor a contemplação, o olhar atento e profundo do objeto observado.

O segundo tempo é o momento para refletirmos sobre as formas de aprender de nossos educandos, quais caminhos foram adotados por eles, e mantendo a postura de questionar, sempre, as nossas próprias hipóteses, indagando sobre os nossos saberes para interpretar a realidade observada, para não termos a ânsia de atribuímos resultados definitivos, mas para “descrever etapas de um caminho que se percorre. Paradas de um trem sempre em movimento” (HOFFMANN, 2011, p. 3)

Por fim, o terceiro tempo da avaliação é o da ação reflexiva, a essência do ato avaliativo. É nesse momento que nos questionamos sobre quais atitudes devem ser tomadas para atender a necessidade do aluno observado. Esse tempo de tomada de consciência é indicada por Hoffmann (2011) como o tempo dos professores comprometidos que buscam o preparo e a qualificação, por meio dos estudos, aprofundando o seu conhecimento, construindo e desconstruindo saberes para ampliá-los.

A partir da dedicação em estudar e aprofundar os conceitos sobre o complexo processo avaliativo, a autora propõe três princípios pertinentes a esse movimento, a saber: *princípio*

dialógico/interpretativo da avaliação; princípio da reflexão prospectiva; princípio da reflexão-na-ação, dos quais nos pautamos, em especial, no último, que tem por objetivo estabelecer a avaliação como um processo mediador que se concretiza na prática. Nós, enquanto professores, aprendemos a aprender sobre os alunos na dinâmica das atividades propostas em sala de aula e na interação dialógica decorrente dessa ação. Assim, os ajustes de nossa intervenção são balizados nas relações com os demais docentes, conosco, com os educandos, ao passo que refletimos criticamente sobre todo o processo de ensino-aprendizagem.

O que se faz com o que se vê? A reflexão e a comunicação com os alunos devem ser consideradas processos interdependentes. Significados compartilhados entre educadores e educandos passam a fazer parte do mundo de crianças e jovens por um processo de contínua negociação, iniciada e orientada por um professor. Assim, o que se vê sobre as tarefas dos alunos e o diálogo que se trava sobre elas não pode ocorrer de forma distanciada em tempo ou desarticulada. (HOFFMANN, 2011, p. 5)

Por essa razão, instituímos como prática pedagógica as rodas de conversa ao fim de cada uma das atividades realizadas pelos estudantes, para que expusessem suas percepções acerca do exercício feito, para que, assim, houvesse a manutenção do diálogo estabelecido desde os combinados iniciais com a turma, no primeiro contato do ano. Esse momento enriquecedor de troca entre professor e alunos propicia o amadurecimento das ideias, favorecendo a aprendizagem, “pois o conflito cognitivo, gerado pela interação social, encoraja as crianças a refletir sobre as incongruências, o que as conduz a uma descentração do próprio pensamento e a solucionar o conflito em um nível mais avançado de abstração” (Golbert, 2002, p.44).

Compreendemos, assim, que o papel do professor se constitui como um mediador durante todo o processo de ensino-aprendizagem, não sendo pertinente realizar apontamentos ao término do processo (bimestre, semestre, ano letivo), mas sim durante as aulas, pois dessa forma o educando tem a oportunidade de refletir sobre os aspectos abordados e refazer a atividade a partir de outro prisma. Lembramos ainda que cada estudante deve ser avaliado tendo como base de referência ele próprio, assim sendo, comparações não são bem-vindas e não contribuem para o crescimento da criança, afinal, “o processo avaliativo é sempre de caráter singular no que se refere aos estudantes, uma vez que as posturas avaliativas inclusivas ou excludentes afetam seriamente os sujeitos educativos” (HOFFMANN, 2011, p.1).

6.2 Avaliando a oralidade e o gênero dramático

Reverbel (1989) chama atenção para a difícil tarefa de avaliar o processo dramático, pois há um risco de tornar-se discriminatória.

Uma mesma atividade, realizada por dois alunos de personalidades diferentes, na maioria das vezes leva o professor a comparar os resultados e conferir a uma criança um conceito positivo e, à outra, negativo, sem considerar as possibilidades próprias de cada uma delas. Se o aluno foi estimulado adequadamente, a desenvolver um jogo dramático, por exemplo, ele se entregará por inteiro à atividade, dando o máximo de si. Mas este máximo, muitas vezes, está aquém dos objetivos visados pelo professor. Para que a avaliação não seja discriminatória, ela deve ser realizada de forma cooperativa, ou seja, através do diálogo do professor com seu aluno. (REVERBEL, 1989, p. 134)

O problema se agrava quando compreendemos que a turma inteira apresentará a mesma cena proposta na atividade. Mesmo com suas particularidades, escolhas e construções distintas, estaremos diante de quatorze apresentações de um mesmo texto. A atenção dedicada à primeira participação deve ser idêntica à da última dupla, pois do contrário a atitude do professor pode ferir a sensibilidade do aluno. Acrescenta-se a isso a necessidade de guiarmos-nos pelos critérios estabelecidos com a classe, para não reduzirmos nossa avaliação a “aluno X acertou” e “aluno Y errou”, pois essa afirmação não fornece uma medida real da ação dramática observada. Aliás, o que é certo? O que é errado?

Segundo Reverbel (1989, p. 135), “é preciso que o aluno, através da própria atividade, desenvolva seu senso de observação, análise e crítica e que, gradualmente, vá modificando sua visão do mundo e, conseqüentemente, o seu vocabulário”, para tanto, o professor deve estabelecer e manter um ambiente harmoniosos e favorável ao ensino-aprendizagem, de modo a poder dialogar e orientar os educandos em todo o processo.

Conforme já enfatizado, avaliar a oralidade não é tarefa fácil, pois não basta observar a articulação das palavras para concluir se houve aprendizagem. Há um conjunto de fatores que deve ser analisado, portanto elaboramos uma tabela avaliativa com os critérios para orientar o olhar do professor diante da apresentação dos alunos. A tabela é uma sugestão, isso significa que pode ser alterada pelo docente a fim de atender as especificidades de sua turma. Relembramos que cada criança deve ser avaliada a partir de seus avanços, jamais sendo comparada com as demais, apenas com o próprio processo de aprendizagem.

6.3 Sugestão de quadro avaliativo

Quadro 20 - Quadro Avaliativo		
Item	Questão	Nível
1	Fez uso adequadamente do tom de voz de acordo com a cena, utilizando o aprendizado das atividades anteriores?	<input type="checkbox"/> Abaixo do básico <input type="checkbox"/> Básico <input type="checkbox"/> Adequado <input type="checkbox"/> Avançado
2	Fez uso adequadamente do volume de acordo com a cena, explorando os aspectos presentes em atividades realizadas?	<input type="checkbox"/> Abaixo do básico <input type="checkbox"/> Básico <input type="checkbox"/> Adequado <input type="checkbox"/> Avançado
3	Expressou-se com dicção, articulação e projeção adequadamente ao personagem e à cena?	<input type="checkbox"/> Abaixo do básico <input type="checkbox"/> Básico <input type="checkbox"/> Adequado <input type="checkbox"/> Avançado
4	Explorou movimentos do corpo como meio de expressão, comunicação e criação, potencializando a cena?	<input type="checkbox"/> Abaixo do básico <input type="checkbox"/> Básico <input type="checkbox"/> Adequado <input type="checkbox"/> Avançado
5	A ação escolhida e apresentada condizia com o texto das personagens?	<input type="checkbox"/> Abaixo do básico <input type="checkbox"/> Básico <input type="checkbox"/> Adequado <input type="checkbox"/> Avançado
6	A cena evidenciou a intencionalidade discursiva do texto?	<input type="checkbox"/> Abaixo do básico <input type="checkbox"/> Básico <input type="checkbox"/> Adequado <input type="checkbox"/> Avançado
7	Explorou criativamente o texto, por meio de diferentes tipos de leituras, interpretações, e intenções de comunicação?	<input type="checkbox"/> Abaixo do básico <input type="checkbox"/> Básico <input type="checkbox"/> Adequado <input type="checkbox"/> Avançado
8	As escolhas orais realizadas foram intencionais ou acidentais?	<input type="checkbox"/> Abaixo do básico <input type="checkbox"/> Básico <input type="checkbox"/> Adequado <input type="checkbox"/> Avançado

Não pertencem aos critérios de avaliação os quesitos cenário, figurino, iluminação e maquiagem, porque focalizamos nos aspectos relacionados à oralidade. Além da observação

da cena apresentada, orientamos o professor a manter o diálogo reflexivo com a sala, questionando o que a plateia compreendeu da cena, bem como a percepção acerca dos estados escolhidos pelos participantes. É importante, principalmente para avaliar o item 8, saber se os alunos que apresentaram utilizaram-se da oralidade de forma planejada ou se a execução da cena ocorreu de forma acidental, ou seja, ainda que bem realizada, é fundamental que o estudante faça escolhas conscientemente.

A respeito da nomenclatura utilizada para indicar o nível de cada critério está baseada no SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), que utiliza como matriz de referência um recorte dos conteúdos que compõem o currículo escolar e as habilidades e competências relacionadas a eles, bem como a mesma métrica de escala de proficiência do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) (SÃO PAULO, 2009, p. 10), conforme podemos ver na tabela a seguir:

Quadro 21 - Níveis de proficiência		
Classificação	Níveis de Proficiência	Descrição
Insuficiente	Abaixo do Básico	Os alunos neste nível demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série/ano escolar em que se encontram.
Suficiente	Básico	Os alunos neste nível demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular na série/ano subsequente.
	Adequado	Os alunos neste nível demonstram domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série/ano escolar em que se encontram.
Avançado	Avançado	Os alunos neste nível demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido na série/ano escolar em que se encontram.

(SÃO PAULO, 2018)

Todo resultado da avaliação é, de certa forma, um aferidor do quanto nossas ações contribuíram para que a criança aprendesse. Sem sombra de dúvidas, não há modelo de avaliação capaz de abarcar todos os aspectos de uma aula, por isso durante as atividades precisamos estar atentos e observar quais conhecimentos foram mobilizados pelo educando para realizar o proposto, bem como se ele foi capaz de agregar os conhecimentos, ou seja, utilizou o aprendizado construído em uma aula, na outra, mitigando o ideia de fragmentação do conhecimento.

Além das observações, contamos com as rodas de conversa que ao se tornarem uma prática (e não acontecerem apenas pontualmente) a reflexão acerca das atitudes, da entrega, dos obstáculos, dos caminhos e das escolhas dos alunos contribuem para nossa avaliação e para a autoavaliação deles. É importante envolver os educandos no próprio processo de aprendizagem e de avaliação, todavia:

O professor continua tendo a última palavra, mas é importante que seja a última e não a primeira, que o juízo de validade do docente seja emitido, depois que os alunos tenham tido oportunidade de validar por si mesmos suas interpretações, de elaborar argumentos e de buscar indícios para verificar ou rejeitar as diferentes interpretações produzidas na classe. Esse processo de validação - de co-correção e autocorreção exercida pelos alunos - faz parte do ensino, já que é essencial para o desenvolvimento de um comportamento leitor autônomo. (LERNER, 2002, p.94)

Por essa razão, a todo instante convidamos e incentivamos os alunos a participarem da aula, a serem corresponsáveis de sua aprendizagem, a se arrisarem, a não terem medo de experienciar as atividades propostas. A manutenção desse fazer pedagógico se dá nas rodas de conversa, nas quais os educandos expõem seus anseios, seus medos, suas angústias, suas compreensões, seus desejos e assim, coletivamente, vamos direcionando a vivência com foco na aprendizagem e não em uma prova, ou seja, estão estudando para a desenvolverem sua capacidade linguística.

Por fim, o quadro avaliativo a ser utilizado na última atividade é uma tentativa de abarcar as habilidades desenvolvidas para compreender a forma pela qual os educandos se apropriaram delas. Nessa perspectiva, avalia-se a apresentação, tendo em mente todo o processo de aprendizagem da criança, partindo de como estava nas primeiras atividades propostas e como conseguiu concretizar uma cena, retextualizando o gênero dramático. Esse caminho da escrita para a oralidade relacionado ao gênero dramático é tão fascinante, que poder presenciar o fenômeno é um privilégio sem tamanho, tal qual expressou Bárbara Heliodora

(2022, p.12) “O texto contém em si indicações sobre o que se deve fazer no palco, foi feito faltando um pedaço que será a contribuição do espetáculo. Isso é o milagre, a coisa maravilhosa que o teatro é: poder ver uma página escrita se transformando em espetáculo.” E é essa “magia” que requer nossa total atenção para observá-la e potencializá-la.

7. Último Ato?

Escrever as considerações finais de um trabalho nos proporciona um momento único, pois enquanto organizamos os pensamentos, alinhando-os em palavras para preencher o espaço vazio da página em branco, revivemos todo o processo de nossa pesquisa. Ao longo da dissertação tentamos fidedignamente reproduzir as experiências de aprendizagem a que submetemos nossos alunos, todavia, tal qual uma fotografia que jamais substituirá a presença dos olhos diante do objeto, assim são as descrições que, por mais esmeras que sejam, não conseguem expressar a ebulição de nossos sentimentos e a efervescência do ato dramático observado e vivenciado. Mesmo diante das limitações existentes entre a realidade e o papel, continuamos a manter o que nos coloca em movimento: a pergunta. Não à toa intitulamos o capítulo com uma questão. Seriam essas próximas linhas capazes de propor um fechamento a todo o trabalho realizado? Antes de tentar respondê-la, seria preciso relembrar nossa trajetória.

Toda a pesquisa derivou-se de uma necessidade percebida na prática docente: a sistematização do estudo da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa. É fato que o educando se comunica oralmente durante sua passagem pela escola, assim como os demais atores do universo escolar, exceto os que tenham alguma patologia impeditiva do uso do aparelho fonador. Entretanto, o estudo da oralidade em alguns gêneros textuais ou a sua redução às rodas de conversa estão muito aquém do que de fato ensino e aprendizagem aprofundados e sistematizados poderiam propiciar, pois quando muito, nesse cenário, há apenas a interação e a troca de informações. Queríamos mais.

Almejavamos provocar a tomada de consciência acerca das inúmeras possibilidades de nos fazer vivos por meio da oralidade, haja vista que essa é preterida nos materiais didáticos e conseqüentemente nas escolas, em favorecimento da escrita, afinal, por sermos uma sociedade grafocêntrica, a palavra escrita ocupa um lugar de prestígio. Até mesmo os gêneros textuais orais ou híbridos sofrem com o apagamento ou a rasa abordagem prestada à sua oralidade, principalmente, pelo material didático.

Por essa razão, o *corpus* de nossa pesquisa foi o material didático adotado pela Secretaria de Educação e utilizado em nossas aulas, que, ao invés de nos auxiliar de certa forma, configura-se como instrumento de regulação do papel docente. Buscamos em suas páginas o gênero dramático, devido às possibilidades de desenvolvimento sistemático da oralidade, e nos deparamos com o que já fora dito: o privilégio da escrita. Assim sendo, para que não ficássemos

apenas na repetição do que é óbvio aos olhos de quem está na linha de frente da Educação Básica, não poderíamos desenvolver uma pesquisa para somente apontar as falhas. Temos a total convicção de que não há material didático capaz de reunir em profundidade toda a abordagem necessária a um gênero textual por dois motivos básicos: o primeiro ocorre porque um mesmo material é disponibilizado a inúmeras redes de ensino, não levando em consideração as particularidades de cada região, e o segundo é devido à possibilidade de aprofundar as camadas de interpretação, assim sendo, para que se atenda às exigências dos currículos, visando à quantidade de gêneros textuais a serem estudados anualmente pelos alunos, dificilmente um material didático ofereceria um estudo mais profundo de um determinado gênero. Diante disso e considerando que sejam oferecidas estrutura adequada e valorização condizente com o seu ofício, só nos resta uma certeza: é preciso que o professor aja.

O desejo pela ação docente jamais poderá desvincular-se da realidade. Por meio da nossa vivência em sala de aula do Ensino Fundamental (Anos Finais), sabemos das medidas adotadas pela Secretaria de Educação, dentre elas a determinação do cumprimento das páginas do material didático adquirido. Enquanto professores, temos o árduo labor de nos mantermos atentos às tentativas de dilapidação do nosso ofício. A imposição de materiais didáticos em nossas aulas é uma forma de engessar o processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que tenhamos a obrigação de utilizá-lo em sua íntegra, tendo como monitoramento de nosso fazer pedagógico as avaliações externas que elaboram um ranking dos resultados obtidos da unidade escolar e das turmas, resultando numa exposição do docente que resiste a esse poderoso sistema das editoras e dos convênios públicos.

Esse não é o único problema. Sabemos, também, do receio existente entre os docentes em trabalhar com o gênero dramático, seja por não terem uma formação acadêmica mais aprofundada em relação a ele, seja por uma formação continuada precária, reflexo do descaso governamental com a educação, por isso, teríamos de propor uma abordagem que facilitasse o trabalho docente e que não o sobrecarregasse ainda mais. As atividades propostas e aplicadas foram desenvolvidas com o intuito de: 1. sugerir uma sistematização do ensino e aprendizagem da oralidade; 2. apresentar o gênero dramático aos alunos; 3. orientar os professores na condução das atividades; 4. propor uma abordagem - dentre tantas - para o estudo do gênero dramático na escola.

Ao ler a nossa análise, o docente terá a liberdade de complementá-la e utilizá-la da melhor maneira, potencializando suas aulas e despertando o interesse das crianças para a leitura, literatura, oralidade, arte, teatro, expressão corporal e todo o estudo linguístico que abrange o gênero dramático. Evidenciamos, assim, a relevância do teatro para o desenvolvimento humano. Esse grande símbolo de resistência, que há séculos se mantém vivo, independentemente dos avanços tecnológicos, mostrando o poder insuperável dessa arte dependente da atuação humana. O texto, o ator e o público é o encontro mais belo e efêmero que existe. Nasce e morre ao mesmo instante. Não pode ser carregado, guardado ou refeito.

Ainda que assistíssemos a um espetáculo inúmeras vezes, ele nunca seria o mesmo. Cada apresentação é uma nova obra que se consolida diante de nossos olhos. Essa magia que encanta a humanidade não pode passar ao longe de nossos educandos, principalmente daqueles menos abastados e que porventura não tenham tanto acesso aos meios de cultura em nosso país. É um desrespeito levar o gênero dramático para a sala de aula, apenas para estudar sua estrutura composicional. Temos de ter a ciência de que esse gênero só se realiza quando suas palavras são internalizadas e o corpo-voz do ator/aluno lhe dá vida pela oralidade. A esse movimento chamamos de retextualização.

A pesquisa é a tentativa de construir essa visão acerca do teatro e das possibilidades de estudo da oralidade. Chamamos de tentativa, pois urge despirmo-nos da ideia de detentores do saber. Devemos admitir, tal qual Jussara Hoffmann (2011, p.6), “que não temos respostas para tantas perguntas. Mas que teremos de começar por aí – pelos não saberes, com a confiança de quem acredita na aprendizagem pelo diálogo e pela convivência”, e assim continuarmos com a ânsia de quem sabe que existem saídas, ainda que complexas e dificultosas.

Assim, a pesquisa analisou a abordagem dada pelo material didático ao gênero dramático e constatou sua tangência frente à oralidade, uma vez que apenas focalizou-se no estudo da estrutura composicional do gênero e servindo de pretexto para o estudo gramatical. Para além de apontar as falhas, evidenciamos a necessidade de se trabalhar com o gênero dramático em sala de aula e propusemos um caminho para a abordagem sistematizada da oralidade, por meio de atividades que corroboraram com nosso posicionamento de partirmos do corpo para a fala.

Em um ambiente acolhedor, mobilizamos os educandos a participarem dessa vivência de aprendizagem, sem medo de errar ou com a ânsia de fazer o que se entende por certo. A

escuta ativa, os diálogos constantes, as rodas de conversa, as avaliações, as tomadas de decisões, as estratégias, o constante movimento cíclico da ação-reflexão-ação, o incentivo e a valorização dos pequenos avanços foram primordiais para que os estudantes - principalmente os mais frágeis, como os que não completaram o ciclo de alfabetização -, participassem e aos poucos se sentissem pertencentes à aula, culminando na pavimentação do ensino e aprendizagem dos educandos. Assim, podemos afirmar que os objetivos de aprendizagem foram alcançados satisfatoriamente.

É imprescindível mantermos nossa escuta ativa e olhar atento para vibrarmos a cada passo dado por nossos educandos, incentivando-os a continuar e ir além. Eles necessitam de acolhimento, de alguém que acredite neles, pois as realidades das periferias vividas por alguns não figuram sequer em nossos mais tensos pesadelos. O teatro é capaz de devolver a fantasia, o sonho e o brilho nos olhos. Contudo, os medos que assombram nossa juventude, tais como a exposição, o julgamento, a ridicularização, provenientes de uma baixa autoestima, estavam e estarão presentes na sala de aula, o que aumenta ainda mais a exigência de criarmos e mantermos um ambiente harmonioso, para que tais medos não mais os assombre.

Tal qual Brecht que escreveu peças com conflitos densos e complexos, nas quais não havia uma resposta, mas apenas a sugestão de alguns caminhos que obrigavam ao público refletir, escolher e percorrer, assim fizemos nós. Na tentativa de responder à questão que intitula este capítulo, após todo caminho percorrido, podemos, com a serenidade que a experiência nos proporciona, dizer que não, não há uma resposta exata ou uma receita, por isso este não poderia ser o último ato, o fechamento de um trabalho.

Amparando-nos nas palavras de Burnier ao dizer que “A cultura não é algo estático, mas em constante evolução, que sempre está revendo suas fronteiras” (Burnier, 2009, p.248), acrescentamos: a Cultura, o Teatro e a Educação não são estáticos. Estão em constante erupção, tanto eles quanto nós. Por isso, após a defesa deste trabalho, novas atualizações carecerão, para que sempre possa estar vivo e mantendo o diálogo constante entre a academia e o ensino. Este trabalho não se encerra no ponto final do último parágrafo, pois ele compõe uma grande tessitura de resistência. Ele é uma possibilidade que exige do leitor uma atitude, seja a de aplicá-lo, questioná-lo, ampliá-lo, refutá-lo ou reorganizá-lo em prol do desenvolvimento linguístico de nossos educandos, pois só assim ele se manterá vivo.

De nossa parte, continuaremos escrevendo, sempre no plural, porque essa é a nossa natureza. Permitindo-nos ser atravessados por todas as vozes e discursos, para concretizarmos em ação uma luta que é nossa. Pelo direito de falar, de ser ouvido, de jamais ser silenciado. Talvez, toda esta conclusão só contenha obviedades e diante de tal possibilidade sentimo-nos à vontade por estarmos novamente na companhia de Brecht e da célebre frase atribuída a ele, na qual indagou "Que tempos são estes em que temos de defender o óbvio?". A luta continua.

8. Referências bibliográficas

AKINNASO, F. N. **Sobre as diferenças entre a linguagem escrita e a falada.** Language and Speech. Teddington Kingston Press Services, 25(2), p. 97-12, 1982.

ANTUNES, Irlandé. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”.** 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ANZALDÚA, Glória. **Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo.** Tradução de Édna de Marco, Revista de Estudos Feministas, v.8, n.1, 2020, pp. 229-236. Centro de Filosofia e Ciências Humanas – UFSC

AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira; MAREGA, Larissa Minuesa Pontes. **A Natureza Multimodal do Gênero Texto Dramático em Manuais de Ensino de Língua Portuguesa.** Eutomia, Recife, v. 1, n.11, p. 486-505, jan./jun. 2013.

ARISTÓTELES. **Poética.** Tradução, prefácio, introdução, comentários e apêndices de Eudoro Souza. 4. ed. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1994.

AZEVEDO, Fernando et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932: a reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo.** Revista HISTEDBR Online, Campinas, n. especial, ago., pp.188–204, 2006.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. **Tarefas da educação linguística no Brasil.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 5, n.1, pp. 63-81. Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, Brasil, 2005.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal;** prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 6ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAZARIM, Milene. **Revisitando os conceitos de reescrita, refacção e retextualização a partir de um estudo de caso.** Trem de Letras, v. 7, n. 2, 26 dez. 2020.

BECHARA, Evanildo. **Ensino de Gramática: Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 1985.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro.** [tradução Maria Paula V. Zurawski; J. Guinsburg; Sérgio Coelho e Clóvis Garcia]. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BRASIL. **Decreto n. 19.402, de 14 de nov. de 1930.** Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, Diário Oficial da União, Seção 1, p. 20883, nov. 1930. Legislação Federal.

BRASIL. **Decreto n. 34.638, de 17 de nov. de 1953.** Institui a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando das atribuições que lhe confere o art. 87 da Constituição. Rio de Janeiro, v. 8, p. 1622, nov. 1953. Legislação Federal.

BRASIL. INPE. **Pesquisa revela dados sobre tecnologias nas escolas.** 10 de fev. de 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-dados-sobre-tecnologias-nas-escolas>. Acesso em: 27/12/2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, Distrito Federal: MEC, 2017

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BURNIER, Luís Otávio. **A arte do ator: da técnica à representação**. 2º ed. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2009.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Manual de expressão oral e escrita**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CAMPOS, Carmelita Leitão; Cândido Alberto GOMES. **O fracasso escolar no ensino médio. A perspectiva dos alunos da rede pública do Distrito Federal**. Psic. da Ed., São Paulo, 17, 2º sem. de 2003, pp. 139-156.

CARLSON, Marvin. **Teorias do teatro: estudo histórico-crítico, dos gregos à atualidade**. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JR., Celso. **Oralidade na Educação Básica: o que saber, como ensinar**. São Paulo: Parábola, 2018.

CASAGRANDE, Fernanda Couto Guimarães. **Língua Falada e Língua Escrita: Uma Proposta Didática Para as Aulas de Língua Portuguesa**. In: VIII Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas, 2010, Londrina. Anais do VIII Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas. Londrina: eduel, 2010. v. VIII. p. 724-736.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino do português**. São Paulo: Contexto, 1998.

CENTRO CULTURAL DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Tragédias de Shakespeare no Clube de Leitura de setembro**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/visiteacamara/cultura-na-camara/noticias/shakespeare>. Acesso em: 19 jul. 2023.

DECROUX, Étienne. **Paroles sur le mime**. 9º ed. Paris: Gallimard, 1963. In: BURNIER, Luís Otávio. **A arte do ator: da técnica à representação**. 2º ed. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2009.

DELIZOICOV, Demétrio et al. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2003.

DELL'ISOLA. Regina Lúcia Péret. **Retextualização de Gêneros Escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIKSON, Dennys. **A retextualização escrita-escrita**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA), v. 18, n.3, 2018, p. 503-529. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v18n3/1984-6398-rbla-18-03-503.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2023.

_____. **A retextualização enquanto processo de escritura e apropriação de gêneros textuais**. Caminhos em Linguística Aplicada, v.16, n.1, 2017, p. 90-109. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/2282/1659>. Acesso em: 12 mai. 2023.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Gêneros textuais e multimodalidade.** In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (org.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-152.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, Wellington Rodrigues; FACHIN, Phablo Roberto Marchis. **A oralidade no gênero dramático apresentada no material didático escolar**// Orality in the dramatic genre presented in school teaching material. O Eixo e a Roda: Revista de Literatura Brasileira, [S.l.], v. 32, n. 2, p. 186-222, nov. 2023. ISSN 2358-9787. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/o_eixo_ea_roda/article/view/23806>. Acesso em: 27 dez. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.17851/2358-9787.32.2.186-222>.

FIORAVANTI, Carlos. **Um diagnóstico do erro médico. Estudos recentes dimensionam as falhas das equipes de hospitais e mostram como superá-las.** Ano 21, ed.287, 7 jan. 2020. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/folheie-a-edicao-de-janeiro-de-2020> Acesso em: 4 out. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** Org. e apres.: Ana Maria Araujo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GAIGNOUX, Aline de Azevedo. **O texto literário na escola.** Palimpsesto, n. 19, ano 13, p. 495-502, Rio de Janeiro: Instituto de Letras da UERJ, 2014.

GAYOTTO, Lucia Helena. **Voz, partitura da ação.** São Paulo: Summus, 2003.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GOLBERT, Clarissa. Seligman. **Novos rumos na aprendizagem da matemática: conflitos, reflexão e situações-problemas.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene. (org.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco.** 2.ed. Campinas - SP: Pontes, 2013.

GRANERO, Vic Vieira. **Como usar o teatro na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2022.

GUÉNOUN, Denis. **A exibição das palavras. Uma ideia (política) do teatro.** Tradução de Fátima Saad. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto, 2003.

HELIODORA, Barbara; STARK, Andrea Carvalho. **Uma crônica do encontro: Entrevista com Barbara Heliodora em 2007.** [Entrevista concedida à Andrea Carvalho Stark]. Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v.2, n.44, p.1-20, set. 2022.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação formativa ou avaliação mediadora?** Disponível em: <https://didaticageraluece.blogspot.com/2011/10/texto-09-avaliacao-formativa-ou.htm>. Acessado em 10 de out. 2023.

HOUAISS, A. **O Português no Brasil**. Rio de Janeiro: UNIBRADE, Centro de Cultura, 1985.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KURY, Mário da Gama. **O melhor do teatro grego**. Tradução Mário da Gama Kury; apresentação geral, material de apoio e revisão das notas Adriane da Silva Duarte. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

LEAL, Telma F. **Produção de textos na escola: argumentação em textos escritos por criança**. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

LERNER, Délia. **Ler e Escrever na Escola: O Real, o Possível e o Necessário**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MAGALDI, Sábato. **Iniciação ao teatro**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. **Por uma pedagogia do oral**. Signum: Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina. v. 11 n. 2, dez.2008.

MARKO, Leslie Evelyn Ruth. **Dramaturgia cênica na empresa: do trabalhador anônimo ao ser visível**. Dissertação (Mestrado em Teoria e Prática do Teatro) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARCUSCHI, Beth. *In: Glossário Celae. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Org.: Isabel Cristina Alves da Silva Frade; Maria das Graça Costa Val; Maria das Graças de Castro Bregunci. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/oralidade>. Acesso em 28/01/2024.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Seguir Uma Regra**. Cadernos de Estudos Linguísticos (UNICAMP), Campinas, v. 10, p. 87-95, 1986.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala**. In: Fala e Escrita. Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionísio. 1. ed., 1. reimp. (p. 57-84). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles. **Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha**. ANAIS DO III CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, março de 2003.

_____. **A atividade de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo**. Revista Scripta, v. 6, n. 11. Belo Horizonte-MG: Puc-Minas, 2002, p. 109-122. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12453>. Acesso em: 10 mai. 2023.

MAUCH, Michel; FERNANDES, Adriana; CORRÊA DE CAMARGO, Robson. **O rei Stanislavski no tempo da pós-modernidade: traduções, traições, omissões e opções.** Fênix - Revista de História e Estudos Culturais, v. 7, n. 3, p. 1-24, 10 dez. 2010.

MELO, Hellen Karolina Barreto de. **A indissociabilidade de corpo-voz-texto(ou não-texto) no trabalho da atriz/ator de teatro.** Trabalho de Conclusão de Curso – Centro de Comunicação, Turismo e Artes - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro.** Tradução para a língua portuguesa sob a direção de J. Guinsberg e Maria Lúcia Pereira. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

PEPLER, Eliege Cristina. **Sistema de Ensino Aprende Brasil: ensino fundamental: 7o. ano: língua portuguesa.** Curitiba: Aprende Brasil, 2020.

POSSENTI, Sírio. **Língua na mídia.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Cinco ensaios sobre humor e análise do discurso.** 1.ed, São paulo: Parábola, 2018.

PUPPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Palavras em Jogo: Textos Literários e Teatro-Educação.** Tese de Livre-Docência, Escola de Comunicações e Artes Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

REVERBEL, Olga. **O texto no palco.** Porto Alegre: Kuarup, 1993.

_____. **Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão.** São Paulo: Scipione, 1989.

REY-DEBOVE, Josette. **À procura da distinção oral/escrito.** In: CATACH, Nina (org.). Op. cit. São Paulo: Ática, 1996. p. 75-90.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade.** Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

RICZ, Lilian Neto Aguiar. **Treino Articulatorio.** Calameo, 2023. Disponível em: <https://www.calameo.com/read/00442499783637a8c5a39>. Acesso em: 10 out. 2023

ROSENFELD, Anatol. **O teatro épico.** São Paulo: Perspectiva, 2017.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Trajatória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil.** Revista Sala Preta, v. 2, n.1, p. 247-252, 2002.

SÃO PAULO. **SARESP em Revista 2018.** V.1. 2019 – Revista eletrônica, São Paulo, 2018. ISSN 2526 – 5369. Disponível em: https://saresp.vunesp.com.br/2018/escala_lp.html. Acesso em: 10 de out. 2023.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Matrizes de referência para avaliação SARESP: documento básico.** (Coord. Geral) Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009.

SILVA, Vânia Fernandes e. **Atividades prosódicas: a leitura dramatizada.** Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 13, n. 1, jan./jun. 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Português na escola. História de uma disciplina curricular.** In: BAGNO, M. (org.) *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2017.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin.** Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2012.

STANISLAVSKI, Constantin. **A preparação do ator.** Tradução de Pontes de Paula Lima. 34. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

TRAVAGLIA, Neuza Gonçalves. **Tradução numa perspectiva textual.** 1993. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. Acesso em: 12 jun. 2023.

_____. **Tradução retextualização: a tradução numa perspectiva textual.** Uberlândia: EDUFU, 2003.

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

VIDOR, Heloise Baurich. **Leitura e teatro: aproximação e apropriação do texto literário.** São Paulo: H. B. Vidor, 2015.

VIEIRA, Célia. **A leitura dramatizada como atividade pedagógica e teatral.** In: Pereira, J, VIEITES, M. e LOPES, M. (coord.). *As artes na educação. Chaves: Intervenção*, p. 233-236, 2014.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral.** Tradução de Jerusa Pires Ferreira; Maria Lucia Diniz Pochat; Maria Inês de Almeida. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.