



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"**

ROBSON GUIMARÃES DE FARIA

**TEXTO TEATRAL: O GÊNERO DRAMÁTICO NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

PRESIDENTE PRUDENTE

2023



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"**

ROBSON GUIMARÃES DE FARIA

**TEXTO TEATRAL: O GÊNERO DRAMÁTICO NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa 2: Processos formativos, ensino e aprendizagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Renata Junqueira de Souza.

PRESIDENTE PRUDENTE

2023

F224I Faria, Robson Guimarães de
Leitura dramática: o gênero no livro didático do ensino fundamental I / Robson Guimarães de Faria.
-- Presidente Prudente, 2023
151 p. : tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Renata Junqueira de Souza

1. Humanas. 2. Literatura. 3. Teatro. 4. Leitura.
5. Livro Didático. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.

Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia,
Presidente Prudente.

Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: LEITURA DRAMÁTICA: O GÊNERO NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

AUTOR: ROBSON GUIMARÃES DE FARIA

ORIENTADORA: RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em Educação, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente - SP

Profª Drª. VANJA MARIA DOMINICES COUTINHO FERNANDES (Participação Virtual)
PPGE / UFMA

Prof(a). Dr(a). ADRIANA REGINA DE JESUS (Participação Virtual)
Educação da Universidade Estadual de Londrina / Universidade Estadual de Londrina

Presidente Prudente, 30 de junho de 2023

Dedico esta escrita a todos os professores que conheci,
em especial à minha primeira professora, “tia Adriana”, do
CEI 49, e à atual, Prof.^a Dr.^a Renata Junqueira.
E aos que virão.

Agradecimentos

Primeiramente a Deus, que caminhou comigo durante todo esse processo - a ele, toda a honra e toda a glória. Ele que, mesmo em face às minhas fraquezas, me trouxe pessoas que me mostraram a luz;

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente;

À Professora Doutora Renata Junqueira de Souza, minha orientadora, pelo compromisso firmado desde o início deste Mestrado, traçando os caminhos possíveis para esta pesquisa. E sua família Junqueira e Torquato, pelo apoio nas horas mais solitárias e sombrias e nas horas descontraídas e alegres;

Aos amigos que fizeram teatro comigo;

A todos os professores que eu tive;

Aos familiares que acreditam em mim;

E aos alunos que tive e que terei.

Muito obrigado!

A gratidão é o único tesouro dos humildes.

William Shakespeare

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa “Processos formativos, ensino e aprendizagem” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP), campus de Presidente Prudente. O objetivo geral foi analisar como os livros didáticos, em sua versão do professor (PNLD 2017/21), adotados pela cidade de Presidente Prudente – SP, no ano de 2020, orientam a leitura e a utilização do texto teatral em sala de aula. Para esse fim, subdividimos maneiras de buscar respostas para nossas indagações e traçamos objetivos mais específicos: a) demonstrar como o gênero dramático está inserido na proposta do currículo escolar; b) apresentar a importância do texto gênero dramático nas práticas escolares; e por fim, c) averiguar se as marcações do texto de teatro dentro do livro didático estão de acordo com o gênero. Como metodologia de pesquisa, optamos pela vertente bibliográfica analítica: documental, com a análise dos documentos que norteiam o trabalho pedagógico; bibliográfica, pois abordamos como instrumento de pesquisa os livros didáticos do professor; e analítica, pois o estudo foi feito considerando as propostas de leitura no manual didático referentes ao gênero teatro. Para embasar a pesquisa, selecionamos autores tanto das áreas de conhecimento em linguística (Bakhtin, 1992), em formação de leitores (Coelho, 1999), em arte educação (Barbosa, 1998) e teatro (Pavis, 2008). Os resultados mostram um currículo que agrega o gênero dramático com leituras de textos teatrais em sala de aula sem o aprofundamento com relação às especificidades da obra teatral. Por fim, ressaltamos a importância da capacidade de transformação da arte junto às práticas pedagógicas com o teatro que, com o envolvimento docente, pode auxiliar no desenvolvimento pedagógico.

Palavras-chave: Leitura; Livro didático; Gênero dramático; Teatro.

ABSTRACT

This research is linked to the line of research “Training processes, teaching and learning” of the Graduate Program in Education at the Faculty of Science and Technology of the São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP), Presidente Prudente campus. The general objective was to analyze how the textbooks, teacher version (PNLD 2017/21), adopted by the city of Presidente Prudente in the year 2020, guided the reading and development of activities related to the theatrical text. How are the texts in the textbooks and the suggested activities? To this end, we subdivided ways to seek answers to our questions and outlined very specific objectives: a) to demonstrate that the dramatic genre is inserted in the proposal of the school curriculum; b) present the importance of the dramatic genre text in school practices; and finally, c) verify if the theater text markings inside the textbook are in accordance with the genre. As a research methodology, we opted for analytical bibliographical, documental with the analysis of the documents that guide the pedagogical work, bibliographical because we approach the teacher's textbooks as a research instrument, and analytical, since the analysis was carried out considering the activities proposed in the didactic manual pertaining to the theater genre. To base the research we selected authors both from the areas of knowledge in linguistics (Bakhtin, 1992), in reader formation (Coelho, 1999), in art education (Barbosa, 1998) and theater (Pavis, 2008). The results show a curriculum that combines the dramatic genre with readings of theatrical texts in the classroom without deepening in relation to the genre - theatrical work. Finally, we emphasize the importance of art's ability to transform together with pedagogical practices with theater, which with teacher involvement can help in pedagogical development, as well as help in the development of orality, performance, speech, interpretation, and understanding. of the textual structure.

Keywords: Reading; Textbook; Dramatic genre; Theater.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do Ápis: Letramento e Alfabetização 1 ° ano	1066
Figura 2 - Capa do Ápis: Letramento e Alfabetização 2 ° ano	1077
Figura 3 - Capa do Ápis: Letramento e Alfabetização 3 ° ano	10808
Figura 4 - Capa do Ápis: Língua Portuguesa 4º ano	10909
Figura 5 - Capa do Ápis: Língua Portuguesa 5º ano	1100
Figura 6 - Capa Ápis: Arte	1111
Figura 7 - Capas Ler e Escrever 1º ao 5º ano	1133
Figura 8 - Ler e Escrever 1º ano	1144
Figura 9 - Ler e Escrever 2º ano	1166
Figura 10 - Ler e Escrever 3º ano	1177
Figura 11 - Ler e Escrever 4º ano	11818
Figura 12 - Ler e Escrever 5º ano	1200
Figura 13 - Texto teatral, coleção Teatro da Juventude	122
Figura 14 - Ápis: O jacaré que comeu a noite	124
Figura 15 - Trecho de <i>O Jacaré que comeu a noite</i> (2004)	126
Figura 16 - Ápis: O jacaré que comeu a noite	127
Figura 17- Trecho de <i>O Jacaré que comeu a noite</i> (2004)	128
Figura 18 - Trecho de <i>O Jacaré que comeu a noite</i> (2004)	129
Figura 19 - Trecho de <i>O Jacaré que comeu a noite</i> (2004)	130
Figura 20 - Ápis: texto O jacaré que comeu a noite	131
Figura 21 - Trecho de <i>O Jacaré que comeu a noite</i> (2004)	132
Figura 22 - Ápis: O rei de quase tudo	134
Figura 23 - Capa do livro <i>O rei de quase tudo</i> (1971)	136
Figura 24 - Capa do livro <i>O rei de quase tudo</i> (2004)	1388
Figura 25 - Ápis: O rei de quase tudo	1389
Figura 26 – Capa do livro <i>Eu chovo, tu choves, ele chove</i> (2001)	14040
Figura 27 - Ápis: Eu chovo, tu choves, ele chove	1411
Figura 28 - Trecho de <i>Eu chovo, tu choves, ele chove</i> (2001)	1422
Figura 29 - Trecho de <i>Eu chovo, tu choves, ele chove</i> (2001)	1433
Figura 30 - Trecho de <i>Eu chovo, tu choves, ele chove</i> (2001).	1444

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das ações e procedimentos metodológicos da pesquisa	19
Quadro 2 - Lista dos livros didáticos que contém o texto teatral.	122

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CELLIJ – Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DRT- Delegacia Regional do Trabalho
FCT – Faculdade de Ciências e Tecnologias
IA – Instituto de Artes
IC – Iniciação Científica
LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NAC – Núcleo de Artes Cênicas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBIC – Programa Institucional de Iniciação Científica
PNE – Plano Nacional de Educação.
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
SEE – Secretaria de Estado da Educação
SESI – Serviço Social da Indústria
UNESP – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1.PRIMEIRO ATO – O ENSAIO.....	14
1.1. ACRIAÇÃO DO PERSONAGEM: O PERCURSO DO ATOR, PROFESSOR E PESQUISADOR	14
1.2. A ORGANIZAÇÃO DO ESPETÁCULO - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	19
2.SEGUNDO ATO – A LEITURA DO TEXTO	24
2.1. CENA 1: GÊNERO E TIPO TEXTUAL	24
2.2. CENA 2: O GÊNERO TEXTUAL EM SALA DE AULA	30
2.3. CENA 3: O ENSINO DO GÊNERO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	41
2.3.1. <i>PRIMEIRO PERSONAGEM: LDB</i>	42
2.3.2. <i>SEGUNDO PERSONAGEM: Diretrizes Curriculares Nacionais</i>	45
2.3.3. <i>TERCEIRO PERSONAGEM: Base Nacional Comum Curricular</i>	49
2.3.3.1. O PALCO: Artes/ Teatro	58
2.3.3.2. UM FIGURANTE QUALQUER: BNCC de Língua Portuguesa.	63
2.3.4. <i>O ÚLTIMO PERSONAGEM: Parâmetros Curriculares Nacionais</i>	65
2.3.4.1. O ILUMINADOR: PCN Artes.....	69
2.3.4.2. O FIGURINISTA: PCN Língua Portuguesa.....	74
3.TERCEIRO ATO - PRIMEIRAS FALAS.	82
3.1. O PROTAGONISTA: GÊNERO DRAMÁTICO.....	82
3.2. O ANTAGONISTA - GÊNERO DRAMÁTICO: COMO LER?.....	95
4. QUARTO ATO – A PLATÉIA	105
4.1. PROTAGONISTAS E FIGURANTES: O CORPUS DE ANÁLISE	105
4.1.1. <i>O MOCINHO: Ápis</i>	105
4.1.2. <i>O VILÃO: Ler e Escrever</i>	113
4.2. NO PALCO: OS TEXTOS TEATRAIS	121
4.2.1. <i>EM FOCO: O jacaré que comeu a noite</i>	124
4.2.2. <i>SOB O REFLETOR: O rei de quase tudo</i>	133
4.2.3 <i>A ÚLTIMA FALA: Eu chovo, tu choves ele chove...</i>	140
AS CORTINAS SE FECHAM: CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
OS APLAUSOS: REFERÊNCIAS	148

1.PRIMEIRO ATO – O ENSAIO ¹

Então sonhei um sonho tão bom: sonhei assim: na vida nós somos artistas de uma peça de teatro absurdo escrita por um Deus absurdo. Nós somos todos os participantes desse teatro: na verdade nunca morreremos quando acontece a morte. Só morremos como artistas. Isso seria a eternidade? (Lispector, 1991, p. 158).

1.1. ACRIAÇÃO DO PERSONAGEM: O percurso do ator, professor e pesquisador

Começar pode ser uma das partes mais difíceis de uma dissertação - não sabemos como, mas, talvez, seja verdadeira a máxima conhecida por todos: “que tal do início?”. Aproveitarei este ensinamento para descrever o início, em primeira pessoa, sobre esta pesquisa.

Nasci prematuro na primavera de outubro de 1988 no interior do Paraná. Desde que me lembro, ressalto que gostaria de ser ator, sobretudo para interpretar as personagens que assistia pela televisão, fazer as pessoas se divertirem e me colocar num palco. Desconheço o lugar em que esse desejo nasceu, mas, ainda bebê, tive minha primeira experiência com o teatro ao interpretar o papel do recém-nascido Jesus na manjedoura, em Iporã - PR.

Sorocaba - SP passou a ser a minha cidade quando meus pais decidiram mudar para outro estado em busca de uma vida com mais oportunidades quando eu tinha apenas um ano. Estudei e fui criado em um bairro periférico com meu irmão mais novo, até que, no quarto ano, minha mãe me matriculou em uma escola pública mais próxima do centro da cidade. Foi lá que tive contato com pessoas que faziam teatro. O professor Rubens, de Matemática, era apaixonado por artes, principalmente as dramáticas, e montou o grupo "Família Matula de Teatro", que apresentava peças na escola. Logo me aproximei de seus integrantes e passei a integrar o grupo.

Por volta da sétima série, entrei em um curso na Oficina Cultural Grande Othelo, conhecida como “Oficina do Fórum velho”, que estava situada no

¹ A cada titulação, faremos uma analogia da dissertação com o texto dramático e suas implicações. Neste sentido - Ato - é a divisão externa da peça em partes de importância sensivelmente igual em função do tempo e do desenrolar da ação. (Pavis, 2008, p. 28).

centro da cidade. Foi nesse curso que tive acesso pela primeira vez a um texto teatral, podendo conhecer sua estrutura, já que continha as falas das personagens, e entender o que eram as rubricas e outros elementos específicos do gênero.

Outro momento marcante foi o encontro com a leitura do texto “As roupas novas do rei” (1837) de Hans Christian Andersen (1805-1875), adaptado para o teatro pelo grupo, quando eu tinha de treze para catorze anos. Nesse clássico, o rei é enganado por falsos tecelões que criam uma roupa que só os inteligentes, puros e dignos poderiam ver. O rei, com toda a sua soberba, finge ver a roupa. Ao desfilar na cidade, para demonstrar seu novo traje, é surpreendido por um menino, que ri e debocha do rei pelado. A atitude cria uma grande confusão e desmascara a falcatura feita pelos costureiros impostores. Nessa peça, tive a experiência de interpretar a personagem do menino.

Já na oitava série, por sua vez, tive contato com o texto de teatro na sala aula, numa outra perspectiva. A professora Janete, de Língua Portuguesa, foi quem nos mostrou o gênero, vivência da qual eu já tinha relação pela interpretação no palco. Relembrando este episódio, percebi que a obra teatral raramente foi estudada na escola, e quando isso ocorreu foi sempre a partir de um livro didático.

Sempre me perguntava: “por que as escolas não tinham aulas de teatro?” Era tão comentado que teatro fazia bem e que ajudava a desenvolver aspectos cognitivos, emocionais e motores do ser humano, por exemplo, então, por que ninguém tinha aquela ideia? Contudo, fazia dois anos que eu já estava frequentando o “Curso Livre de Teatro do Sesi”, para iniciantes. O Núcleo de Artes Cênicas (NAC) era uma escola de atores e profissionais da área e, durante o curso, tive o prazer de conhecer o Festival Estudantil Sesi de teatro.

Esse Festival era anual e foi planejado pelo diretor, Junior Mosko, responsável do Sesi na época, em conjunto com a Oficina Cultural Municipal, por meio da Secretaria de Cultura da Prefeitura de Sorocaba, com apoio da emissora local vinculada à Rede Globo. Quando atuei como aluno do curso, ficando mais próximo do evento, pude descobrir que um dos grupos participantes era da minha escola “E.E. Prof. Lauro Sanchez”, aquele que era comandado pelo professor de matemática. O saudoso professor Rubens se

dedicava todos os sábados pela manhã a dar aulas de teatro. Ele se reunia com alunos do ensino médio (1º a 3º ano), que tinham interesse de integrar o grupo. Ao descobrir essa atividade, passei a dedicar minhas manhãs de sábado ao grupo “Família Matula de Teatro”, e as tardes ao curso livre do SESI. E foi assim que passei minha adolescência: entre montagens de peças, participações no Festival Estudantil em diferentes papéis, rotundas (pano que esconde o ator, antes de entrar em cena), leituras, ensaios, estudo das falas, entre refletores abrindo e fechando cortinas, tudo no lugar de consolidação do teatro, o palco.

Desde a admissão nos cursos de teatro, muitas mudanças aconteceram comigo - a relação com os amigos e colegas da rua foi desaparecendo, já que nossos interesses haviam mudado. Com a conquista do reconhecimento profissional como ator, pretendia buscar o que todos desejavam: trabalhar na área, atuar em peças teatrais, no cinema e, até quem sabe, na televisão. Era o que mais ouvia: “vai trabalhar na Globo?”. Quem me dera fosse fácil assim, pois oriundo de família humilde e que não tinha acesso aos bens culturais, era complicado na relação familiar ter a compreensão da profissão de ator. As únicas opções que eram valorizadas eram advogado, médico e padre. Outra opção fora disso e que trouxesse um resultado financeiro rápido foi ser pedreiro como meu pai. Mesmo após a obtenção do DRT, passei por grupos de teatro profissionais, grupos de circo, palhaços, trabalhos em festas infantis, entre outros, todavia, a insegurança na profissão pairava no ambiente familiar.

Somente em 2010 consegui participar de uma associação na qual eu era professor de teatro e trabalhava com pessoas com necessidades especiais: a “associação Fazendo Arte”. Além das relações construídas com os alunos, pude me desenvolver como professor de teatro. Ao ter essa vivência, cada vez mais tinha certeza de que o teatro era transformador na vida daqueles que o experimentavam, visto que ampliava as possibilidades de se desenvolver em diferentes aprendizagens como conhecimento de texto, habilidades motoras e cognitivas.

Em alguns trabalhos que fiz como ator, muitas vezes frequentava escolas bem periféricas onde o índice de criminalidade era alto, mas a escola era um lugar de segurança e transformação para as crianças. Percebia, nessas vivências, que muitos professores reclamavam das crianças, considerando-as

em suas aulas como indisciplinadas e difíceis. No entanto, nas aulas de artes e principalmente de teatro, elas se despertavam, focadas no texto teatral e no desejo de participar.

Uma das minhas percepções foi que os professores não viam as artes como uma possível aliada. Com essa visão e com vontade de levar a arte teatral para as salas de aulas e, principalmente nas escolas de bairros mais periféricos, eu e um grupo de amigos, colegas, e conhecidos do meio artístico sorocabano resolvemos montar um espaço cultural em que abordaríamos vários tipos de trabalhos artísticos, com espetáculos, shows e oficinas de diferentes áreas artísticas. Neste meio tempo já havia sido picado pelo "bichinho pedagógico", e resolvi prestar vestibular para a Universidade Estadual Paulista, no curso de teatro/Pedagogia no IA (Instituto de Artes), como segunda opção selecionei o curso de Pedagogia.

Ter a capacidade de projetar um futuro com uma graduação em uma universidade pública crescia e em 2014 passei no vestibular da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, a famosa UNESP para nós do estado de São Paulo. No mesmo ano, ingressei na Licenciatura em Pedagogia, com mudança para Presidente Prudente - SP, com malas nas mãos e coragem para realizar um sonho de me formar em um curso de ensino superior, abandonei os projetos em Sorocaba e segui.

Já no começo do curso, percebi que poderia ter várias possibilidades de caminhar ao lado das artes. Entrei em um grupo de pesquisa cuja coordenadora era professora de artes e, assim, retornei às escolas com o projeto e conheci a teoria de Ana Mae Barbosa. Em sua proposta, a autora discute, entre outras coisas, que a arte seja base para o ensino nas escolas. Essas leituras me impulsionaram a seguir com a ideia de unir artes com outras disciplinas, principalmente a Língua Portuguesa.

Em paralelo ao curso e com as atividades do grupo de estudos, fui convidado a dar aulas no "Programa Cidade Escola", em 2015, na cidade de Presidente Prudente. Este programa era muito parecido com a "A Oficina do Saber", em Sorocaba, no qual as escolas tinham projetos artísticos no contraturno escolar. Foi durante as oficinas de teatro na própria universidade, que, ao final do meu segundo ano, fiquei sabendo, pelas colegas de curso, minhas veteranas, que existia um centro de estudos que contava histórias.

Conheci então o CELLIJ (Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil "Maria Betty Coelho Silva), coordenado pela Professora Doutora Renata Junqueira de Souza. Logo que entrei no grupo de estudos pude conhecer as estratégias de leituras e as práticas de contações de histórias. Havia atividades práticas para escolas do município e da região e eram os bolsistas e voluntários que recebiam as crianças com momentos de práticas de leituras literárias.

Convivendo com os grupos e aprendendo acerca de práticas e modos de ler e contar histórias, percebi que poderia contribuir para melhorar as performances dos contadores com momentos de formação em aulas de impostação vocal, organização de cenário, e também me colocando como um dos contadores. Por fazer parte deste coletivo, meus olhos se direcionaram para pensar nos modos de leitura, principalmente do teatro, e me perguntava: como o texto teatral está presente em sala de aula?

Diante dessa indagação, fui aluno PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) sob a orientação da professora Renata, ainda que sem bolsa. Estudei textos para teatro que estavam presentes na escola, fosse pelo antigo projeto governamental "Literatura em minha casa" ou no livro didático adotado pela instituição escolar.

A parceria com o CELLIJ e com a professora Renata Junqueira de Souza fluiu. Participei de congressos, ajudei na organização do congresso internacional do CELLIJ em duas edições (2017 e 2021), viajamos para conhecer uma biblioteca e um grupo de contação de histórias de Garça - SP, sem contar as amizades que nasceram em reuniões do grupo de pesquisa e de parcerias na escrita de resumos de trabalhos e artigos. Porém, estava chegando o momento da formatura e eu estava dividido: uma parte de mim queria o Mestrado e outra queria a sala de aula. Optei então por me inscrever no processo seletivo do Mestrado em 2018 e, infelizmente, naquele ano não passei em uma das etapas.

Uma nova mudança aconteceu: fui trabalhar como professor em Ilhabela - SP, com as crianças, e fiquei lá por dois anos, mas uma parte de mim queria voltar e entender melhor as relações entre o teatro e a sala de aula. Em 2020, prestei novamente o Mestrado e fui aprovado com o projeto a pesquisa que compõe esta dissertação. Como resultado de todas as reflexões e os

questionamentos que surgiram nos processos mencionados, o projeto teve como objetivo principal analisar como os livros didáticos, em sua versão do professor (PNLD 2017/21), adotados pela cidade de Presidente Prudente – SP, no ano de 2020, orientam a leitura e a utilização do texto teatral em sala de aula.

O texto está organizado de modo a contemplar os momentos que constituem a pesquisa e o seu desenvolvimento, apresentando a definição de gênero dramático; os documentos que asseguram as práticas de leituras com este tema; a definição das características do texto teatral; e por fim uma análise dos textos dramáticos encontrados nos livros didáticos.

1.2. A ORGANIZAÇÃO DO ESPETÁCULO² - Procedimentos metodológicos

[...] apesar de alguns autores darem o nome genérico de monografia a todos os trabalhos científicos, diferenciam uns dos outros de acordo com o nível da pesquisa, a profundidade e a finalidade do estudo, a metodologia utilizada e a originalidade do tema e das conclusões (Lakatos; Marconi, 1992, p. 154).

Para alcançar o nosso objetivo geral, subdividimos maneiras de buscar respostas para nossas indagações e traçamos objetivos mais específicos: a) demonstrar como o gênero dramático está inserido na proposta do currículo escolar; b) apresentar a importância do texto gênero dramático nas práticas escolares; e por fim, c) averiguar se as marcações do texto de teatro dentro do livro didático estão de acordo com o gênero. A seguir, apresentamos o Quadro 1 sobre as ações procedimentais da pesquisa, dividida em objetivo principal, três objetivos específicos, questões problemas que nortearam nossas buscas sobre e a favor do texto dramático na escola.

Quadro 1 - Síntese das ações e procedimentos metodológicos da pesquisa

TEXTO TEATRAL: O GÊNERO DRAMÁTICO NO LIVRO DIDÁTICO
Objetivo Geral: analisar como os livros didáticos, versão do professor (PNLD 2017/21), adotados pela cidade de Presidente Prudente – SP, no ano de 2020, orienta a leitura e a utilização do texto teatral em sala de aula.

² A organização do espetáculo trata da reunião do elenco para decidir o procedimento de montagem da peça teatral, desde leituras, ensaios e apresentação. Portanto, neste item, apresentamos a metodologia do trabalho, ou seja, como a pesquisa foi organizada.

Questões/problemas: O texto dramático é apresentado no livro didático? Onde ele se encontra? Como está sendo orientado para prática? Quais são esses textos?
Objetivo Específico1: demonstrar como o gênero dramático está inserido na proposta do currículo escolar
Questões Problemas: Quais documentos e o que eles falam sobre o tema? O que já existe sobre o assunto nos documentos oficiais?
Instrumento/Procedimento de análise: Documentos oficiais, leis, orientações, parâmetros curriculares, diretrizes de base entre outros que possam ser encontrados.
Categoria/Indicadores: Orientação de exercício e atividades com o gênero, como função pedagógica, apresentando o que se deve saber e compreender sobre o teatro em sala de aula.
Fonte: LDB, BNCC, PCNs, currículo municipal de Presidente Prudente/SP.
Objetivo Específico 2: apresentar a importância do texto gênero dramático nas práticas escolares;
Questões Problemas: Quais mudanças na aprendizagem? Quais benefícios da leitura do gênero? Como deve ser essa leitura? Quais características tem o texto? Como ler?
Instrumento/Procedimento de análise: Demonstrar teoricamente a transformação que acontece com o estudante ao ter o entendimento do texto teatral, embasado nas bibliografias existentes. Comprovando que o gênero tem características específicas e potencial para o desenvolvimento das cognições psíquicas e motoras do aluno.
Categoria/Indicadores: Gênero dramático, texto teatral. Buscar na literatura já existente sobre a importância da leitura dramática.
Fonte: Documentos oficiais sobre educação e teatro: bibliografia existente, autores de teatro, e teatro na educação.
Objetivo Específico 3: averiguar se as marcações do texto de teatro dentro do livro didático estão de acordo com o gênero.
Questões Problemas: Em quais livros se encontram o gênero teatral? Este gênero aparece nos cinco volumes do livro didático, ou seja, contempla todos os anos escolares? Como as obras são apresentadas nos livros? Há marcações do gênero? Como é feita a orientação para que o professor o utilize?
Instrumento/Procedimento de análise: Referências de bibliográficas e dissertações e teses sobre o tema, para comparação das afirmações que são feitas nos documentos oficiais e aquilo que o livro didático por ventura venha propor a respeito de atividades com a obra teatral nos anos iniciais.
Categoria/Indicadores: identificar as obras encontradas nos livros verificando se respeitam o gênero: cenário, personagens, falas, rubricas, características, figurino, atos e cenas. Averiguar se estão completas ou fragmentadas, pois isso implicará na própria compreensão do aluno.
Fonte: Livro didático ÁPIS adotado pelo Município de Presidente Prudente/PS, e LER E ESCREVER adotado pelo estado de São Paulo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Fundamentada no quadro apresentado, a metodologia escolhida para este trabalho foi o procedimento bibliográfico analítico, que implica na elaboração a partir de determinado material já publicado, como livros, artigos, periódicos, etc. O livro didático do professor foi nosso corpus de análise e dialoga com o referencial encontrado. Trabalhamos com a premissa de que essa categoria de pesquisa é um tipo de revisão bibliográfica, ou levantamento bibliográfico.

Neste mesmo sentido, Gil (2007, p. 44) explicita que os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa são investigações sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema. O nosso se encontra no livro didático do professor, sobretudo o Ápis, por ser o livro didático assumido pelo município de Presidente Prudente. E analítica é o tipo de pesquisa quantitativa que envolve uma avaliação mais aprofundada das informações coletadas em um determinado estudo, observacional ou experimental, na tentativa de explicar o contexto de um fenômeno no âmbito de um grupo, grupos ou população.

Em relação à pesquisa analítica, coadunamos com sua proposta na medida em nossa análise se concentrará no livro do professor, tanto as orientações que estão ou não propostas no livro, como os textos encontrados no mesmo. As pesquisas analíticas envolvem o estudo e avaliação aprofundados de informações disponíveis na tentativa de explicar o contexto de um fenômeno. Elas podem ser categorizadas em histórica, filosófica, revisão e meta-análise, Gil (2007, p. 47).

O método analítico, também conhecido como “método olhar-e-dizer”, defende que a leitura é um ato global e audiovisual. Partindo deste princípio, os seguidores do método começam a trabalhar a partir de unidades completas de linguagem para depois dividi-las em partes menores (Gil, 2007, p. 48).

No entanto, perpassamos pelo método qualitativo que, de acordo com Bogdan e Biklen (2003), envolve cinco características básicas que configuram este tipo de estudo: ambiente natural, dados descritivos, preocupação com o processo, preocupação com o significado e processo de análise indutivo. Que trata da intenção desta parte da análise quando realizamos os tratamentos de dados, dos textos encontrados, que nos mostraram sua concepção de

qualidade e outras especificidades do texto teatral. Para Gil (2007), o uso dessa abordagem propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada, buscando-se o que era comum, mas permanecendo, entretanto, aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos.

Apresentado os objetivos dessa investigação, nossa dissertação encontra-se dividida em quatro partes metaforicamente chamadas de atos, ao invés de capítulos, fazendo uma analogia com o texto dramático e suas implicações: o primeiro ato relaciono com um pequeno memorial de minha trajetória de vida com a temática da dissertação, bem como com os procedimentos adotados para a pesquisa.

No segundo ato, apresento os gêneros textuais mais usualmente utilizados em sala de aula, evidenciando a obra teatral e apresentando e discutindo documentos que orientam o uso do gênero dramático em sala de aula, estão dispostas em sequência conforme fomos encontrando as orientações de trabalho com leituras e até mesmo com o texto dramático, buscando desde as leis maiores da educação, como LDB (Leis de Diretrizes e Bases), PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), BNCC (Base Nacional Comum Curricular), para salientar acerca da importância do uso do gênero e sua valorização em documentos que devem orientar a prática docente.

Na terceira parte, o terceiro ato, apresento a estrutura do gênero dramático com autores que nos trazem as definições da linguagem específica das características do texto teatral como Pavis (2008), Henriques (2016), Bertrand (2003), entre outros; e uma proposta de como se ler o gênero em questão, baseado em metodologias de Ana Mae Barbosa (1998), Betty Coelho (1999), entre outros, que apresentam propostas sobre como trabalhar com artes e leituras em sala de aula.

O quarto ato analisa os textos de teatro encontrados dentro dos livros didáticos. Verificando uma abertura ou não, quando expõem ou não as marcações teatrais, como cenário, falas, rubricas, característica bem específica do gênero. Descrever os textos teatrais e compará-los a partir de dois materiais utilizados em vários municípios do estado de São Paulo nos permite evidenciar

tanto a utilização do teatro como os seus caminhos tortuosos, adequados ou facilitadores em tais materiais.

2.SEGUNDO ATO – A LEITURA DO TEXTO

2.1. CENA 1³: Gênero e tipo textual

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (Bakhtin, 2010, p. 262).

Nesta parte, apresentaremos a diferença entre gênero e tipo textual, para evidenciar nossa concepção acerca do texto teatral, aquele que algumas vezes compõe a diversidade de textos do livro didático, sabendo que nesse meio se trata de um gênero frequentemente reconhecido como dramático.

[...] assim, tomemos o texto de Rosenfeld; começa ele por expor uma teoria dos gêneros a partir de Platão e Aristóteles. Por aí se reencontra o estudo dos modos de imitação e chegamos aos três gêneros: lírico, épico e dramático, sendo o lírico aquele em que o poeta fala por si, o dramático aquele em que o poeta faz aparecer personagens, e o épico aquele em que o poeta narra, em seu próprio nome, ou servindo-se de personagens (como faz Homero) (Pallottini, 1998, p. 52-53).

Os filósofos gregos Platão (428-347, a. C.) e Aristóteles (384-322 a. C.) estabelecem uma fundamentação e uma classificação dos gêneros que remeterá à divisão básica: em épica, lírica e dramática, posteriormente, concebida como a divisão clássica da literatura (Pallottini, 1998). Esse evento pode ser tomado como um dos marcos fundamentais da genealogia da teoria dos gêneros literários. Porém, pretendemos atualizar com as novas modalidades e pesquisas apresentadas sobre o que é o gênero, para então caminharmos pelo gênero dramático, como ele é composto, sua estrutura e classificação. Segundo Bakhtin:

³ O termo cena recebe, ao longo da história, uma constante expansão de sentidos: cenário, depois área de atuação, a seguir o local da ação, o segmento temporal no ato e, finalmente, o sentido metafísico de acontecimento brutal e espetacular ("fazer uma cena para alguém"). (Pavis, 2008, p. 42). A junção das cenas forma o todo, a peça, portanto as cenas dessa dissertação são partes importantes que compõem a tessitura da pesquisa.

[...] nada pode ser falado ou escrito fora de um gênero textual, o que implica a necessidade do conhecimento de sua diversidade, para que seja feita a escolha correta do gênero, levando-se em conta o assunto, a finalidade e o receptor do texto (Bakhtin, 2010, p. 282).

No entanto, sem deixar de refletir o estilo, a ideologia e o papel social do interlocutor.

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, como toda sua individualidade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero (Bakhtin, 2010, p. 282).

Sendo assim, a questão dos gêneros textuais está ligada aos usos linguísticos, visto que toda manifestação linguística se dá como discurso e, como este é individual, não há como ter homogeneidade. Há uma riqueza e uma variedade infinita de gêneros textuais. Então, cabe a cada pessoa selecionar aqueles que se encaixem melhor em determinada situação, que para nós, nessa investigação é o dramático.

Para isso, devem-se levar em conta os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes. “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana” (Bakhtin, 1992, p. 261).

A incorporação da concepção de gênero pela linguística foi respaldada, sobretudo pela compreensão de que todo o processo de comunicação ocorre por meio de textos, os quais concretizam um determinado gênero. Sendo assim, todas as atividades sociais são mediadas pela linguagem, que se configura em gêneros textuais.

As concepções de Volóchinov (1997) só foram introduzidas no ocidente a partir da segunda metade da década de 60 do século passado (Schnaiderman, 1997, p. 16), embora seu posicionamento a respeito das teorias linguísticas predominantes na época já houvesse sido publicado em

1929, na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*. Essa obra vem alicerçar a teoria dos gêneros contida no livro *Estética da criação verbal* – mostrando claramente a sua concepção de língua, ao rechaçar as tendências às quais ele chama de subjetivismo idealista e objetivismo abstrato.

Bakhtin (1992, p. 179) chama a atenção para o fato de que "todas as atividades humanas relevantes são perpassadas pelo uso da linguagem, e de que essas atividades são tão variadas que acarretam um uso extremamente diversificado da linguagem". Isso leva à multiplicidade e à infinidade de gêneros, uma vez que o somatório das atividades desenvolvidas numa sociedade é proporcional à quantidade de gêneros produzidos para atender àquela circunstância, naquele contexto. O autor (1992) define os gêneros como "tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados pelas diversas esferas de utilização da língua" (1992, p. 279). Sua constituição compreende três dimensões: o conteúdo temático, o estilo verbal e a construção composicional.

O conteúdo temático diz respeito ao assunto gerado numa esfera discursiva com suas realidades socioculturais; o estilo é determinado por um conjunto de seleções linguísticas (seleção lexical, frasal, gramatical), procedimentos, e aspecto expressivo; e a estrutura organizacional refere-se à forma, a qual torna possível o reconhecimento do gênero, embora não defina a completude genérica.

Bakhtin (1992) sugere, então, que seja feita uma distinção entre os gêneros primários e os secundários. Os gêneros primários constituem-se naqueles de uso cotidiano, cuja relação está diretamente ligada ao contexto de produção; os secundários, por sua vez, circunscrevem eventos culturais manifestados de maneira mais complexa, sobretudo pela escrita: o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico e outros.

Pode-se dizer que os gêneros secundários absorvem e convertem os gêneros primários, ou seja, inseridos em um romance, esses gêneros passam a integrar o mundo imaginário da arte literária. Para Bakhtin (1992), um enunciado mais complexo como um romance contido em mais um volume de livros, equipara-se àqueles mais individuais como enunciados legislativos e enunciados líricos.

Um aspecto importante ressaltado por Marcuschi (2000, p. 119) diz respeito à concepção de que "os gêneros se situam em domínios discursivos,

os quais produzem contextos e situações para as práticas sócio discursivas características”. Reiterando essa declaração, o autor acrescenta que, além de a comunicação, isso só pode ser possível por meio de um gênero textual, esse gênero estará sempre:

Situado em algum domínio discursivo do qual lhe advém força expressiva e adequação comunicativa. Consequentemente, os domínios discursivos operam como enquadres globais de super ordenação comunicativa subordinando práticas sócio discursivas orais e escritas que resultam nos gêneros que circulam nesses domínios (Marcuschi, 2000, p. 119).

Passamos agora a um entendimento de gênero e tipo textual, para salientar nosso objeto de estudo. A respeito do texto teatral, seguimos com Marcuschi (2008, p. 22) que afirma sobre gênero e tipo textual: “Aspecto teórico e terminológico relevante é a distinção entre duas noções nem sempre analisadas de modo claro na bibliografia pertinente”. Trata-se de distinguir entre o que se convencionou chamar de tipo textual, de um lado, e gênero textual, de outro lado.

Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Essa posição, defendida por Bakhtin [1997] e também por Bronckart (1999) é adotada pela maioria dos autores que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais (Marcuschi, 2008, p. 22).

O autor nos mostra a relevância e de que o gênero é ligado a fala, e para que ela aconteça dentro da escrita precisa de um tipo textual, o canal que vai ser usado, isto é, a comunicação. Uma das definições que o autor nos apresenta como tipo textual e gênero:

(a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

(b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos,

propriedades funcionais, estilo e composição característica (Marcuschi, 2008, p. 23).

Temos uma comparação entre um e outro, no entanto ainda percebemos que dentro da construção social que está ligada ao gênero e tipo textual, passamos pela linguagem, que nos faz pensar na sua função que é a comunicação, que se apresenta em forma de texto, tanto o gênero quanto o tipo estão ligados pelo mesmo canal.

Embora haja muita discussão a esse respeito pode-se dizer que texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos. Em outros termos os textos realizam discursos em situações institucionais históricas, sociais e ideológicas (Marcuschi, 2008, p. 24).

E...

Assim para a noção de tipo textual predomina a identificação de sequências linguísticas típicas como norteadoras; já para a noção de gênero textual predominam os critérios de ação prática circulação sócio-histórica funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade, sendo que os domínios discursivos são as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam. Importante é perceber que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas. Gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos (Marcuschi, 2008, p. 24).

Portanto o gênero está relacionado às práticas sociais e estão sempre em mutação, e se encaixam dentro de suas características a função comunicativa em geral. Falaremos então sobre o livro didático e os tipos de textos que os compõem. Vejamos o que nos apresenta Marcuschi (2008):

Em geral, a expressão "tipo de texto", muito usada nos livros didáticos e no nosso dia-dia, é equivocadamente empregada e não designa um tipo, mas sim um gênero de texto. Quando alguém diz, por exemplo, "a carta pessoal é um tipo de texto informacional", ele não está empregando o termo "tipo de texto" de maneira correta e deveria evitar essa forma de falar. Uma carta pessoal que você escreve para sua mãe é um gênero textual,

assim como um editorial, horóscopo receita médica, bula de remédio, poema, piada, conversa casual, entrevista jornalística, artigo científico, resumo de um artigo, prefácio de um livro (Marcuschi, 2008, p. 25).

Dessa maneira, o tipo de texto que se apresenta em alguns livros didáticos muitas vezes é colocado de forma equivocada, sendo assim, temos que nos atentar que o que faz, por exemplo, da carta um gênero é a forma social e suas características gramaticais. Em vista disso é preciso buscar o texto dramático, podemos dizer que ele é apenas um gênero? Ou um tipo textual? Seguimos com Marcuschi (2008):

É evidente que em todos estes gêneros também se está realizando tipos textuais, podendo ocorrer que o mesmo gênero realize dois ou mais tipos. Assim, um texto é em geral tipologicamente variado (heterogêneo). Veja-se o caso da carta pessoal, que pode conter uma sequência narrativa (conta uma historinha), uma argumentação (argumenta em função de algo), uma descrição (descreve uma situação) e assim por diante (Marcuschi, 2008, p. 26).

Percebemos que dentro de um gênero, o tipo textual está coligado, como no exemplo da carta que pode ser argumentativa, ou expositiva ou os dois, sendo um gênero com tipos textuais distintos dentro do mesmo texto. Marcuschi (2008) afirma:

Portanto, entre as características básicas dos tipos textuais está o fato de eles serem definidos por seus traços linguísticos predominantes. Por isso, um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto. A rigor, pode-se dizer que o segredo da coesão textual está precisamente na habilidade demonstrada em fazer essa "costura" ou tessitura das sequências tipológicas como uma armação de base, ou seja, uma malha infraestrutural do texto (Marcuschi, 2008, p. 27).

Agora podemos compreender que as características de um gênero podem contemplar um tipo textual, e não o contrário, com a clareza de que as variantes de um gênero no tempo e espaço que se estabelece vai ter dentro de seu texto um discurso, ou do que se quer "falar", um tipo textual. Para então fecharmos esse item trazemos a própria definição de cada conceito segundo Marcuschi (2008):

Para deixar alguns conceitos claros nesta exposição, trazemos umas poucas definições com as quais depois vamos trabalhar para observar a possibilidade de traduzir isso para o ensino. Vejamos de maneira mais sistemática como devemos entender os termos que estamos usando, já que eles raramente são definidos de modo explícito.

a- *Tipo textual* designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo.

b- *Gênero textual* refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefone, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita... [...], aulas virtuais e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas (Marcuschi, 2008, p. 155).

Concluímos, neste primeiro momento, que o texto dramático é um gênero que, segundo Bakhtin (1992), é tido secundário, e que, dentro do mesmo, vários tipos textuais podem existir, dependendo de como o texto de teatro está escrito. O texto de teatro pode ser híbrido, ser gênero e tipo textual ao mesmo, como afirma Marcuschi (2008). Podemos perceber que o texto dramático ainda se afirma como gênero, porém os textos dramáticos ou textos teatrais, podem se encaixar como tipos de texto, não deixando de ser gênero por conta de sua estrutura.

2.2. CENA 2: O gênero textual em sala de aula

A escola representa o ponto de apoio da sociedade, pois tem como objetivo formar integralmente os indivíduos, de modo a torná-los cidadãos livres, responsáveis, autônomos, solidários, conscientes de seus deveres e direitos, profissionalmente competentes e investidos de valores sociais, que venham a contribuir para a construção de uma sociedade igualitária e justa, assim como está em vários documentos sobre a formação da educação (Brasil, 1999, p. 3).

A escola se estrutura como espaço educativo, que não lança mão do conhecimento histórico-socialmente produzido para formar cidadãos aptos a desempenhar vários papéis sociais. Nessas situações, a instituição escolar utiliza os gêneros textuais como instrumentos de mediação entre a aquisição do conhecimento e as práticas sociais. Para isso: os documentos oficiais que regulam a educação brasileira emanam do Ministério da Educação – MEC, órgão do Governo Federal Brasileiro, e procuram espelhar as suas normas e direcionamentos sobre os assuntos educacionais a partir dos anseios e necessidades da sociedade, que se faz representada, neste caso, pelo Estado.

Nesse sentido, esses documentos, constituídos como Portarias, Pareceres e Resoluções têm um caráter legal, mesmo ao não se configurarem como Leis ou Medidas Provisórias, pois têm suas perspectivas regulatórias emanadas de órgãos oficiais que, por sua vez, têm o poder e a obrigação pública de regular os processos e a vida em sociedade, espelhando, neste caso, o funcionamento “ideal” da educação. No entanto partimos do pressuposto de que esse “espelhamento” das necessidades sociais se dá a partir do reflexo e da refração também do sujeito enunciador (aqui assinado institucionalmente como MEC) que deixa transparecer discursivamente seus próprios valores socioculturais e ideológicos (Neckel, 2014, p. 12).

Este fato fica comprovado com a relação de gêneros textuais ensinados por professores que se baseiam nas orientações dos documentos gerais da educação. Bezerra (2002) coloca que os gêneros textuais são fundamentais na escola, onde sempre estiveram, mas que não foi dado até o momento o devido enfoque a seus aspectos comunicativos e interacionais. Para a autora, o favorecimento dos gêneros textuais no ensino de língua provém do fato de serem eles o modo como a língua, de forma variada e específica, manifesta-se e é empregada em diferentes situações. Sendo assim, sua prática na escola possibilitará ao aluno "construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes" (Bezerra, 2002, p. 41).

Partindo dessa constatação entendemos a proposta de tomar o gênero textual como objeto de ensino, contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - Ensino -Fundamental I e II (1998) e Ensino Médio (1999). Desse modo, os gêneros textuais transformaram-se no “carro chefe” do ensino de Língua Materna, sobretudo por revigorar os princípios do ensino de língua materna, ao lidar com situações práticas da interação social em contextos diversos.

O estudo dos gêneros textuais e tipos textuais, ganham foco a partir dos anos 1997 a 1999, quando inseridos no PCNs, Marcuschi nos aponta em seu trabalho:

Tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão. Em certo sentido, é esta ideia básica que se acha no centro dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos. E esta é também a proposta central dos ensaios desta coletânea de textos que pretende mostrar como analisar e tratar alguns dos gêneros mais praticados nos diversos meios de comunicação (Marcuschi, 2008, p. 33).

Ainda,

O texto direcionado ao ensino de língua portuguesa, contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ratificam essa declaração: O uso (da língua) depende do conhecimento sobre o dito/escrito (a leitura/análise), a escolha de gêneros e tipos de discurso. Tais escolhas refletem conhecimento e domínio de “contratos” textuais não declarados, mas implícitos. Tais contratos exigem que se fale/escreva daquela forma, segundo este ou aquele modo/gênero. Disso saem as formas textuais (Brasil, 1999, p. 45).

Concordamos, portanto, com a utilização, nas aulas de Língua Portuguesa, de gêneros textuais voltados para a preparação para o trabalho, tanto na Educação Básica, como na Educação Profissional. Devemos considerar que muitos jovens precisam adentrar o mercado de trabalho, muitas vezes, sem ter concluído o ensino básico.

Entretanto, cabe à escola tomar a decisão de desenvolver essa competência para o trabalho de modo sistemático e com objetivos claros e precisos em suas práticas, pois é lá que encontramos o livro didático, em que temos a possibilidade de trabalhar o gênero dramático, e demonstrar sua importância em conjunto com o desenvolvimento pedagógico. Assim, esperamos mostrar que

[...] as 'práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são instrumentos principais do desenvolvimento humano', tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas (Bronckart, 2006, p. 9).

Essa postura permite um enfoque mais eficiente nos principais eixos do ensino: leitura, produção textual e análise linguística. Sendo assim, práticas de leitura e de produção de gêneros escritos devem ser vistas de modo mais amplo e estendidas a todas as disciplinas. "Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais" (Marcuschi, 2008, p. 156).

Quando as orientações evidenciadas em documentos oficiais da educação (PCN, BNCC e outros) nos guiam a trabalhar com o gênero, é necessário conseguir, primeiro, compreender o que realmente é ensinar o gênero dentro da escola. Marcuschi (2008) nos faz um apontamento para refletirmos acerca da dificuldade desse ensino, entretanto, esclarece alguns pontos que podemos analisar para que o trabalho com o ensino de gêneros textuais seja mais coerente.

As observações teóricas expostas não só visam a esclarecer conceitos como também a apontar a diversidade de possibilidades de observação dos gêneros textuais. Por certo, não estamos aqui em condições de nos dedicarmos a todos os problemas envolvidos, mas é possível indicar alguns. Em especial seria bom ter em mente a questão da relação oralidade e escrita no contexto dos gêneros textuais, pois, como sabemos, os gêneros distribuem-se pelas duas modalidades num contínuo, desde os mais informais aos mais formais e em todos os contextos e situações da vida cotidiana (Marcuschi, 2008, p. 33).

Nesse sentido, podemos ter um olhar mais afinado para o ensino dos gêneros em sala de aula, para melhor ensiná-los.

Mas há alguns gêneros que só são recebidos na forma oral apesar de terem sido produzidos originalmente na forma escrita, como o caso das notícias de televisão ou rádio. Nós ouvimos aquelas notícias, mas elas foram escritas e são lidas (oralizadas) pelo apresentador ou locutor (Marcuschi, 2008, p. 33).

Portanto, tendo em vista a citação acima, podemos comparar com o próprio texto de teatro, que antes de ser dramatizado na qualidade de apresentação teatral, foi estudado, decorado e interpretado. Ao considerar que o acesso às apresentações teatrais é limitado nas escolas, é possível inferir que de modo geral há noção no imaginário dos alunos acerca de como se configura o teatro, principalmente na sua manifestação oral.

Muitas vezes, em situações orais, os interlocutores discutem a respeito do gênero de texto que estão produzindo ou que devem produzir. Trata-se de uma negociação tipológica. Segundo observou o linguista alemão Hugo Steger (1974), as designações sugeridas pelos falantes não são suficientemente unitárias ou claras, nem fundadas em algum critério geral para serem consistentes. Em relação a isso, lembra a linguista alemã Elizabeth Gülich (1986) que os interlocutores seguem em geral três critérios para designarem seus textos:

- a) canal meio de comunicação: (telefonema, carta, telegrama)
- b) critérios formais: (conto, discussão, debate, contrato, ata, poema)
- c) natureza do conteúdo: (piada, prefácio de livro, receita culinária, bula de remédio) (Marcuschi, 2008, p. 34).

No caso do texto dramático, baseado na colocação acima, e para termos um exemplo mais aprofundado da definição de híbrido, o teatro em forma de apresentação se configuraria como “canal”, e o texto teatral em forma escrita seria classificado como “critérios formais”. Ressaltamos que mais uma vez ele nos apresenta uma estrutura para entender o gênero como algo flexível, não concreto, e complementar, em que o mais importante é apresentar a função social do gênero.

Bazerman (2005, p. 31) corrobora com esse pressuposto ao dizer que:

quanto mais importantes forem as ações comunicativas na atividade, maior será a influência da organização da

comunicação não apenas sobre a natureza e a organização da atividade, mas também sobre as relações sociais desenvolvidas nessa atividade (Bazerman, 2005, p. 31).

É nesse sentido que nos reportamos aos aspectos não verbais dessas ações comunicativas. A linguagem verbal caracteriza-se pela articulação da palavra, enquanto as outras linguagens são todas não verbais: elas utilizam os sons, como a música, as ilustrações de um livro infantil, por exemplo. Há ainda as linguagens múltiplas, como o próprio teatro, a televisão, o cinema, que são visuais, sonoras sinestésicas, pois envolvem a visão, a audição e o movimento. Podemos nos comunicar por vários tipos de linguagem sem necessariamente empregarmos a linguagem verbal.

Evidentemente, é bom ter cautela com a ideia de gêneros orais e escritos, pois essa distinção é complexa. O que Marcuschi está apontando neste momento deve-se ao fato de os eventos a que chamamos propriamente gêneros textuais serem artefatos linguísticos. Esta circunstância ou característica dos gêneros torna-os, como já vimos, fenômenos bastante heterogêneos e por vezes híbridos em relação à forma e aos usos.

Marcuschi (2008) nos apresenta um outro ponto, baseado em Douglas Biber (1988):

Contudo, isso não chega a oferecer critérios para formar uma classificação nem constituir todos os nomes. Para Douglas Biber (1988), por exemplo, os gêneros são geralmente determinados com base nos objetivos dos falantes e na natureza do tópico tratado, sendo assim uma questão de uso e não de forma. Em suma, pode-se dizer que os gêneros textuais fundam-se em critérios externos (sócio-comunicativos e discursivos), enquanto os tipos textuais fundam-se em critérios internos (e formais) (Marcuschi, 2008, p. 34).

Nessa perspectiva podemos inferir que o texto teatral se encaixa, pelo critério gramático e linguístico segundo Biber (1997), como texto dramático ou dramatizado como gênero textual, por exercer sua função sociocomunicativa e discursiva.

Partimos do pressuposto de que quando um professor compreende com propriedade as definições de gênero e tipo textual, ensinar as características (linguagem, estrutura etc.) do texto se torna mais acessível. Como apresentamos anteriormente, quando esses gêneros, ou o uso deles em meio

social aparecem, nem sempre estarão na função de tipo textual ou gênero. Como, por exemplo, uma piada contada dentro de uma reunião é diferente de um depoimento para o juiz, segundo Marcuschi (2008) é:

Assim, contar piadas fora de lugar é um caso de inadequação ou violação de normas sociais relativas aos gêneros textuais. Isso quer dizer que não há só a questão da produção adequada do gênero, mas também um uso adequado. Esta não é uma questão de etiqueta social apenas, mas é um caso de adequação tipo lógica, que diz respeito à relação que deveria haver, na produção de cada gênero textual, entre os seguintes aspectos:

- natureza da informação ou do conteúdo veiculado;
- nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culta etc.)
- tipo de situação em que o gênero se situa (pública, privada, corriqueira, solene etc.)
- relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação etc.)
- natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas (Marcuschi, 2008, p. 35).

O autor nos apresenta cinco aspectos de cada gênero textual e, sendo essas uma das estruturas apresentadas, sabemos que os gêneros são variáveis e não podemos concretizar apenas um como forma de compreensão.

Considerando que os gêneros independem de decisões individuais e não são facilmente manipuláveis, eles operam como geradores de expectativas de compreensão mútua. Gêneros textuais não são fruto de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas. Esta era também a posição central de Bakhtin [1997] que, como vimos, tratava os gêneros como atividades enunciativas "relativamente estáveis" (Marcuschi, 2008, p. 35).

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 119), "o emprego de determinado gênero ocorre em função de uma base de orientação para uma ação discursiva num lugar social e, mesmo sendo mutáveis, os gêneros possuem relativa estabilidade". Para esses autores:

Não se deve encarar a aprendizagem de expressão como um procedimento unitário, mas sim como um conjunto de aprendizagens específicas de gêneros textuais variados. Não é porque se domina o processo de escrita de um texto narrativo que se domina o processo de escrita de um texto explicativo. Cada gênero de texto necessita de um ensino adaptado, pois

apresenta características distintas: os tempos verbais, por exemplo, não são os mesmos quando se relata uma experiência vivida ou quando se escreve instruções para a fabricação de um objeto. No entanto os gêneros podem ser agrupados em função de um certo número de regularidades linguísticas (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 120).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) optam por um agrupamento de gêneros, a partir de três requisitos essenciais:

1. atendam aos objetivos sociais do ensino, em relação ao domínio da expressão oral e escrita na sociedade;
2. retomem certas distinções tipológicas já existentes em livros didáticos e manuais de redação;
3. sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas no ensino dos gêneros agrupados (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 127).

Os mesmos autores salientam, como critério do agrupamento de gêneros por eles propostos, certas distinções tipológicas já existentes em livros didáticos e manuais de redação. O que implica dizer que esses autores reconhecem existir uma tipologia tradicional, que deve ser adequada às novas concepções de ensino de produção textual, todavia, salientam que:

Os agrupamentos não são estanques uns em relação aos outros; não é possível classificar um gênero de maneira absoluta num dos agrupamentos propostos. No máximo, é possível determinar alguns gêneros que poderiam ser protótipos para cada agrupamento e, assim talvez particularmente indicado para um trabalho didático (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 59).

Dessa maneira, cabe entendermos que o indivíduo que terá que criar as práticas comunicativas e situações reais de produção, será o professor, é ele quem deve apresentar e criar ocasiões com os gêneros para ensinar, de forma significativa para seus alunos.

O ensino de uma maneira geral, e em sala de aula de modo particular, pode-se tratar dos gêneros na perspectiva aqui analisada e levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos linguísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gênero em cada um. É um exercício que, além de instrutivo, também permite praticar a produção textual (Marcuschi, 2008, p. 35).

Ao pensar nas possibilidades de aprendizagens acerca dos gêneros textuais, o professor deverá se apresentar como mediador, ao trazer todo o conhecimento que abarca o conteúdo de modo a contextualizar os gêneros textuais e suas características em consonância com a prática social. Aludimos à discussão de Marcuschi (2010) na seguinte perspectiva.

Para nortear nossa apresentação, utilizamos os conceitos de Marcuschi (2010). Segundo esse autor, os gêneros textuais são “maleáveis”, ou seja, são criados e utilizados de acordo com a necessidade de comunicação do indivíduo. O avanço da tecnologia tem sido um grande aliado na criação de diversos gêneros. Encontramos os gêneros textuais em diversas situações que envolvam algum tipo de comunicação em nosso cotidiano. Sendo assim, são gêneros textuais: carta, receita, e-mail, piada, anúncio publicitário, charge, poema, bilhete, artigo científico, entre, literalmente, uma infinidade de outros textos (SILVA, 2012, p. 1085).

Por conseguinte, afirmamos que nesse preceito está a definição explícita para nós de que o texto teatral é um gênero, e a sua definição é acessível para que o leitor/professor compreenda nossa perspectiva de análise.

Entre o gênero textual e o que é, um tipo textual estabelecemos a seguinte discussão.

Por outro lado, o tipo textual está relacionado à estrutura gramatical de um determinado texto. São tipos textuais: narração, descrição, argumentação, injunção e exposição. Existem em caráter reduzido, tais como os que acabamos de apresentar. Um gênero textual pode conter trechos com diversas características do tipo textual. Por exemplo, uma carta pode apresentar a descrição de um lugar, a narrativa de acontecimentos e a argumentação de pontos de vista e opiniões (SILVA, 2012, p. 1086).

Sendo assim, os gêneros podem ter tipos textuais, como mencionado. Desta maneira, seguimos com a explanação nesse texto, evidenciando nosso entendimento quando a essas colocações surgirem no percurso analítico da pesquisa.

Podemos inferir, com base nas discussões já apresentadas, como seria produtivo oferecer ao aluno um jornal diário ou um texto teatral com a seguinte tarefa: "identifique os gêneros textuais aqui presentes e diga quais são as suas características centrais em termos de conteúdo, composição, estilo, nível

linguístico e propósitos". É evidente que essa tarefa pode ser reformulada de muitas maneiras, de acordo com os interesses de cada situação de ensino, todavia é de se esperar que por mais modesta que seja a análise, ela poderá tornar-se promissora.

No entanto, o intuito para se descobrir o gênero e suas características não é o acertar, e sim, o fazer, ao criar uma situação de análise para perceber o gênero, o tipo textual, os hibridismos, e o que mais vier a aparecer durante a busca. Marcuschi (2008) ainda conclui que:

A relevância maior de tratar os gêneros textuais acha-se particularmente situada no campo da Linguística Aplicada. De modo todo especial no ensino de língua, já que se ensina a produzir textos e não a produzir enunciados soltos. Assim, a investigação aqui trazida é de interesse aos que trabalham e militam nessas áreas. Uma análise dos manuais de ensino de língua portuguesa mostra que há uma relativa variedade de gêneros textuais presentes nessas obras. Contudo, uma observação mais atenta e qualificada revela que a essa variedade não corresponde uma realidade analítica. Pois os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira aprofundada são sempre os mesmos (Marcuschi, 2008, p. 36).

Desse desdobramento, Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004) também destacam como interface a perda do aspecto comunicativo. Como espaço de conhecimento, a escola produz gêneros estanques, dissociados do contexto de produção, no qual se encontra intrínseco o propósito comunicativo. Reforçando esse posicionamento, os autores declaram:

No desdobramento mencionado, é produzida uma inversão em que a comunicação desaparece quase que totalmente em prol da objetivação, e o gênero torna-se uma pura forma linguística, cujo domínio é o objetivo. [...] Os gêneros tratados são, então, considerados desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 76).

Essa incapacidade comunicativa proveniente do conteúdo ou discurso descontextualizado, dificulta o desenvolvimento da competência textual do aluno, que deve, nas aulas de Língua Portuguesa, munir-se de instrumentos comunicativos que o habilite a interagir como cidadão em diversas esferas, nas quais desempenha outros diferentes papéis sociais.

Muitos livros didáticos, nesse sentido, apresentam o ensino baseado apenas na sua reprodução, fazer uma carta, fazer uma lista, e sempre preocupados na produção escrita, e não na análise aqui já citada anteriormente, nem sequer na compreensão, como vemos a seguir.

No entanto, não é de se supor que os alunos aprendam naturalmente a produzir os diversos gêneros escritos de uso diário. Nem é comum que se aprendam naturalmente os gêneros orais mais formais, como bem observam Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (1998). Por outro lado, é de se indagar se há gêneros textuais ideais para o ensino de língua. Tudo indica que a resposta seja não. Mas é provável que se possam identificar gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante (Marcuschi, 2008, p. 36).

Compreender esse processo de ensino do gênero textual deve ser um conhecimento presente no repertório formativo do professor, a fim de que ele possa compreender os modos de produção sem apenas o reproduzir. Essa premissa ultrapassa a atividade de cópia, e implica na compreensão do processo. Podemos dizer que o que é feito, nem sempre atende as expectativas do planejamento, mas salientamos que avaliar o processo é fundamental, mais do que o resultado.

Enfim, vale reprimir a ideia de que o trabalho com gêneros será uma forma de dar conta do ensino dentro de um dos vetores da proposta oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais que insistem nesta perspectiva. Tem-se a oportunidade de observar tanto a oralidade como a escrita em seus usos culturais mais autênticos sem forçar a criação de gêneros que circulam apenas no universo escolar (Marcuschi, 2008, p. 36).

Por meio de várias formas de ensino vistas nesse capítulo para o ensino do gênero textual, percebemos claramente que nada está pronto, assim como o gênero muda conforme a sociedade e se cria outros, as formas de ensino dos mesmos, não são estanques, e que além de reproduzir para aprender deverá analisar para compreender. Trata-se de um trabalho árduo devido à complexidade que o ensino do gênero exige, porém, essa aprendizagem é necessária para compreender a sociedade em que vivemos.

Como sujeito social, o aluno deve entender que “todo agir se efetiva sobre o pano de fundo de atividades e de ações já feitas e geralmente já avaliadas por meio da linguagem” (Bronckart, 2006, p. 244).

2.3. CENA 3: O ensino do gênero nos documentos oficiais

O texto direcionado ao ensino de língua portuguesa, contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ratifica essa declaração: O uso (da língua) depende do conhecimento sobre o dito/escrito (a leitura/análise), a escolha de gêneros e tipos de discurso. Tais escolhas refletem conhecimento e domínio de “contratos” textuais não declarados, mas implícitos. Tais contratos exigem que se fale/escreva daquela forma, segundo este ou aquele modo/gênero. Disso saem as formas textuais (Brasil, 1999, p. 45).

A partir do que apresentamos nos subitens anteriores, percebemos, em determinados pontos, referências para as orientações do trabalho com gênero textual dentro da escola. Marcuschi (2008), entre outros autores, versa acerca de como o trabalho com gênero textual que se tornou necessário no Brasil a datar de documentos legislativos e curriculares que norteiam a educação; assim, abordaremos a partir deste momento, o modo como o trabalho com os gêneros para o ensino da língua permeiam as orientações oficiais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (língua portuguesa e artes) (PCNs) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Buscaremos, portanto, verificar onde se tem possibilidades de orientações de trabalhos com o gênero dramático, como ele aparece em alguns desses documentos. Para isso, na abordagem da pesquisa destacamos que sempre ao mencionarmos o termo “Artes”, estamos pensando no texto de teatro dentro do teatro. Quando mencionarmos o termo “Literatura”, também falaremos do texto dramatizado, e ao encontrar a palavra “cultura” usaremos as duas portas de entrada, isto é, a arte e a literatura. Nossa proposta é estabelecer uma relação do macro para o micro, podendo assim adentrar às letras desses documentos para verificar se há uma orientação com o gênero dramático e, nesse sentido, perceber como ele se apresenta e como pode ser compreendido pelos professores que o utilizarão em sala de aula.

Ao considerar a vasta produção de documentos normativos, faremos uma seleção dentro desta seção para facilitar nossas buscas e análise de cada um. Daremos início pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), que será discutida no próximo item.

2.3.1. PRIMEIRO PERSONAGEM⁴: LDB

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) é a lei de número 9.394/1996, que estabelece as normas para organização da educação do nosso país e assinala que a União possui a seguinte incumbência:

TÍTULO I – Da Educação Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (LDB, 2017, p. 8).

A lei, desse modo, estabelece que é dever da União definir as competências de ensino para a educação nacional. Assim como as diretrizes em que as instituições deverão formar suas grades de ensino. Nessas diretrizes estão presentes as disciplinas, matérias e assuntos considerados essenciais para garantir uma formação educacional básica. São definidas pela União, porém não sem a colaboração dos Estados, Distrito Federal e Municípios.

Assim, a LDB pode ser compreendida como o instrumento de orientação para definição dos conteúdos curriculares e que, por ser um documento maior, ela orienta os demais documentos curriculares. O texto apresenta 63 páginas. Procuramos, no documento, passagens que contivessem alusões ou

⁴ Nesta seção, a LDB é posta como protagonista, pois, além de ser o primeiro documento que aponta as orientações dadas a respeito do trabalho com artes/teatro, principalmente a leitura do texto dramático, é o documento que demos mais importância durante a pesquisa, por ser aquele que mais se refere ao texto teatral.

orientações sobre o texto teatral. Seguimos com o CAPÍTULO II – Da Educação Básica SEÇÃO I – Das Disposições Gerais que diz:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (LDB, 2017, p. 19).

Aqui, o artigo 26 evidencia a construção do currículo da educação infantil, o que nos mostra os diferentes aspectos culturais da sociedade, que devem ser contemplados, então, desde muito cedo as crianças na educação infantil têm direito a conviver com obras do gênero teatral. No mesmo capítulo e na mesma seção, esta orientação fica mais clara:

Art. 26. Inciso, VI – que tenha prole.

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o *teatro* são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o

§ 2º deste artigo (LDB, 2017, p. 20, grifo nosso).

Neste trecho é citado o segundo parágrafo que contempla: “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (LDB, 2017, p. 19).

Ou seja, dentro da educação básica, será dever ter em suas competências o ensino de teatro, sendo oral ou textual. O teatro citado no parágrafo sexto nos apresenta a primeira comprovação que o texto de teatro está incluso na disciplina de artes e sabemos que não é possível passar pelo teatro sem a leitura uma obra teatral.

A seção III do ensino fundamental apresenta algo mais abrangente no art. 32:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade (LDB, 2017, p. 23).

O artigo fala acerca do ensino fundamental, em específico, com foco na faixa etária dos 6 anos, que abrange nosso objeto, os alunos do 1º ao 5º ano, que terão acesso aos livros didáticos por nós analisados. Esses alunos deverão construir competências e habilidades para o domínio da leitura e da escrita, e dentro das propostas de ensino já visualizamos que os gêneros estão presentes, em especial o gênero dramático. Ainda no artigo 2, do título II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, temos: “II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; [...]” (LDB, 2017, p. 8).

A cada artigo fica claro o objetivo de valorizar o ensino das artes e da cultura do nosso povo, porém, não está especificado o que se deve ensinar. Por isso temos as orientações para contemplar o que está dentro da Lei 9.394/1996. São várias as citações do que deverá conter os currículos, sempre colocando de maneira geral, através da palavra Artes, que aparece três vezes e da palavra Cultura, citada 23 vezes. Encontramos menção a Cultura nos art. 26 (p. 19) e, no inciso VI, parágrafo 4 (p. 20), art. 26 e, parágrafo 1 e 2 (p. 21), art. 33 (p. 24), art. 35 (p. 25), art. 43 (p. 33), art. 52 (p. 37), art. 71 (47), art. 78 (p. 59), art. 79 (p. 59).

Em todos esses artigos, a palavra “cultura” aparece de forma diversificada, relacionada à africanidade, à religiosidade, à sociedade, entre outras. Outros vocábulos que não aparecem na LDB são “gênero” e “literatura”. A palavra “teatro” foi citada, mas aparece uma única vez dentro do documento.

Embora o teatro tenha presença garantida nos documentos oficiais prezando por sua ação na escola, não há uma profunda orientação de como ele deve ser trabalhado; quando isso acontece, aparece de forma descontinuada. Falar sobre isso, portanto, é interrogar nossas conceituações como professores, que necessitamos do amparo desses documentos para as implementações de ações que resultarão em uma mudança ativa e significativa, tendo em vista que o ponto catalisador, que garante e institui as implementações, são exatamente estes atos políticos sociais.

Ademais, não é porque as palavras não estão na letra da lei que não estão incluídas dentro das orientações da educação e sendo mediadas nas instituições. Existem várias “brechas”, assim podemos chamá-las, para com o

trabalho com o texto de teatro. O que nos interessa, então, é saber como e a partir de que leis isto está acontecendo, ou seja, como está sendo trabalhado e mediado, sendo possível refletir acerca de práticas que podem ser construídas e que contemplem o teatro.

2.3.2. SEGUNDO PERSONAGEM: Diretrizes Curriculares Nacionais

Organizar e sistematizar o que será ensinado nas escolas de um país continental, em extensão geográfica e diverso na sua composição cultural como o Brasil, não é tarefa fácil. Anualmente está presente o desafio para definir os currículos escolares dos Ensinos Básico, Fundamental e Médio baseados em instrumentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). As diretrizes são definidas pelo Ministério da Educação (MEC), e devem compor o conjunto de disciplinas que serão ensinadas, sem impedir a liberdade de ensino e autonomia pedagógica do professor em sala de aula.

Nesta publicação, estão reunidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras (Brasil, 2013, p. 4).

As DCNs, são apresentadas em 565 páginas, com normas obrigatórias para orientar o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino. São as definições sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica, e servem para direcionar as escolas e demais instituições de ensino sobre como organizar suas grades curriculares. Em outras palavras, as DCNs ajudam na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de propostas pedagógicas.

Portanto, podemos conceituar essas diretrizes como um mecanismo, a base para a formação da grade escolar e curricular das redes de ensino. É a partir delas que se determina o que será ensinado nas escolas do país. As DCNs são fixadas e definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e a origem dessas diretrizes é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Essa ligação com a LDB não é fruto do acaso. Elas formam um modo de

construção da educação, um documento complementa o outro. Para efeito desta pesquisa, faremos recortes das diretrizes voltadas ao nosso tema, texto dramático, e das formas de possibilidades que ele se apresentará dentro destas diretrizes.

Já no início das DCNs para a educação infantil, na página 93, ponto 9: “A organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular”, temos a primeira citação da palavra teatro:

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis.

As experiências promotoras de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças devem ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevistas, abertas a surpresas e a novas descobertas. Elas visam a criação e a comunicação por meio de diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e música, *teatro*, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada, sem esquecer da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surdas (Brasil, 2013, p. 93, grifo nosso).

Encontramos a priori uma orientação para trabalhar com o teatro nas bases e em forma de linguagens variadas, assim como foi destacado pelo grifo nos textos oficiais, portanto, sabemos que essa faixa etária não está apta a leituras, mas o trabalho com teatro é uma forma de trabalho com gêneros de forma oral, como vimos com Marscusch (2008). Ainda reforçando a vivência do teatro na educação infantil, a Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, *teatro*, poesia e literatura; (Brasil, 2013, p. 99, grifo nosso).

O inciso 9 do artigo de mesmo número evidencia que ainda da educação infantil, as práticas pedagógicas devem contemplar as manifestações culturais

e, dentro delas o teatro. O professor da educação infantil fica responsável por esta tarefa, tendo a liberdade e o apoio das próprias diretrizes para mediar contextos de vivência com o teatro.

A professora e o professor necessitam articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita (Brasil, 2013, p. 93).

Na educação infantil, é possível refletir acerca de práticas que contemplem o teatro. Considerando as especificidades das crianças, o fantoche, por exemplo, pode ser a iniciação ao gênero teatral, além de possibilitar uma mediação com o texto literário. E agora dentro da proposta do ensino fundamental, como podemos encontrar as orientações para o uso do texto dramático?

A primeira vez que a palavra teatro é apresentada é dentro do item: “A base nacional comum e a parte diversificada: complementaridade”, no trecho de apresentação dos componentes curriculares. Quando versa acerca do ensino de música, mostra-nos a afirmação: A Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende, também, as artes visuais, o *teatro* e a dança (Brasil, 2013, p. 114, grifo nosso). A música faz parte do currículo dentro das artes e também abre uma proposta para a narrativa teatral.

As áreas de conhecimentos são diversas, e, portanto, podemos ver a reafirmação na parte de música que antes da implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (vamos abordar mais à frente), apresentava a junção do teatro com outras linguagens artísticas. Os documentos normativos respaldam o trabalho na escola tanto para a busca de propostas como para o processo de ensino e aprendizagem.

Percorrendo as páginas das diretrizes, analisamos também as orientações para a educação escolar dos Quilombolas. Dentro da educação infantil, este capítulo nos traz:

Os programas de material pedagógico para a Educação Infantil devem incluir materiais diversos em artes, música, dança, *teatro*, movimentos, adequados às faixas etárias, dimensionados por turmas e número de crianças das instituições e de acordo com a realidade sociocultural das comunidades quilombolas. É importante que esses equipamentos, pelo desgaste natural com o uso, sejam considerados como material de consumo, havendo necessidade de reposição (Brasil, 2013, p. 450, grifos nossos).

O documento esclarece que o Ministério da Educação e Cultura (MEC), tem dever de garantir os materiais para tal ensino, no entanto deixa claro o papel da escola e do professor entre outros, de se encontrar modos de adequar o ensino à faixa etária e grupos para realização de tais atividades:

Art. 16 Cabe ao Ministério da Educação redefinir seus programas suplementares de apoio ao educando para incorporar a Educação Infantil, de acordo com o inciso VII do art. 208 da Constituição Federal que, na redação dada pela Emenda Constitucional n.º 59/2009, estendeu esses programas a toda a Educação Básica.

§ 1º Os programas de material pedagógico para a Educação Infantil devem incluir materiais diversos em artes, música, dança, *teatro*, movimentos, adequados às faixas etárias, dimensionados por turmas e número de crianças das instituições e de acordo com a realidade sociocultural das comunidades quilombolas (Brasil, 2013, p. 484, grifo nosso).

A construção do teatro como caminho para educar está presente nas Diretrizes como forma de apresentar uma nova possibilidade, quando os temas “novos” adentram as DCNs, como “Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações”, o ensino com o teatro está presente, vejamos:

O ensino de Cultura Africana abrangerá: – as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; – as universidades africanas Tambkotu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; – as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, *teatro*) política, na atualidade (Brasil, 2013, p. 506, grifo nosso).

Aqui temos a parte de um tema da cultura mundial, que pode ser teatralizado juntando-se com outros gêneros e disciplinas, pois o teatro dentro da prática pedagógica inclui atividades de leitura do gênero dramático em sala

de aula podendo estabelecer relação com diversos temas, como o exemplo citado, no caso a Cultura Africana.

As DCNs possuem também a importância fundamental para a educação nacional. Elas são as normas obrigatórias cujo objetivo e finalidade é o de orientar o planejamento do currículo das escolas e sistemas de ensino, mais precisamente norteando a formação dos currículos escolares e os conteúdos mínimos previstos.

Concluimos que estes conteúdos estão flexíveis quando se tem a possibilidade de se trabalhar com gêneros textuais em geral, e o teatral em particular. A palavra teatro foi citada várias vezes no documento, e atualizadas na Base Nacional Comum Curricular onde o uso do texto teatral como meio de ensino é previsto.

2.3.3. TERCEIRO PERSONAGEM: Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Esse documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas DCNs.

No percurso da educação básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC, devem ocorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. As competências são definidas como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para

resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (Brasil, 2013, p. 8).

É imprescindível destacar que as competências gerais da educação básica, apresentadas a seguir, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB.

E, além da LDB, que norteia todos os documentos, a função da BNCC é de apenas especificar o que se espera que os alunos aprendam ano a ano no sistema de ensino. Ela foi elaborada a partir das próprias Diretrizes, logo um documento não exclui a validade do outro: a BNCC complementa as DNCs.

O documento com 600 páginas está organizado para contemplar as especificidades de cada etapa, nos aspectos das áreas de conhecimento, competências, habilidade, componentes curriculares e objetos do conhecimento. Porém, aqui não perpassaremos por todas essas páginas, olharemos apenas o que se relaciona com a pesquisa. Portanto só analisaremos os quatros primeiros capítulos, o último não nos agregará conteúdo neste momento, pois se trata da etapa do ensino médio.

Então partimos para o documento no ponto que se fala da Educação Infantil no contexto da educação básica. No Etapa 3 da Educação Infantil, já é possível identificar uma orientação para o trabalho com o teatro, no ponto 3.1, no campo de experiências Corpo, gestos e movimento, quando:

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se,

progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o *teatro*, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (BRASIL, 2013, p. 41, grifo nosso).

Seguindo na mesma página são feitas mais algumas colocações:

Traços, sons, cores e formas – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o *teatro*, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (Brasil, 2013, p. 41, grifo nosso).

Nessas duas longas citações, encontramos novamente a discussão acerca da importância do trabalho com teatro com as crianças na Educação

Infantil. Neste momento, dentro das experiências fundamentais para o seu desenvolvimento, podemos começar a olhar para o teatro como um caminho de possibilidades e não dificuldades, pois o teatro em si faz com que essas experiências desenvolvam nas crianças diversas expressões, conforme mencionado. É possível destacar algumas habilidades em que o teatro aparece de forma clara e objetiva:

Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, *teatro*, música.

(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, *teatro* e música (BRASIL, 2013, p. 41, grifos nossos).

Dentro da educação infantil, esse tema aparece em pontos já mencionados anteriormente, no que diz respeito ao modo de trabalho não aprofundaremos a discussão, mas destacamos que desde a tenra idade o trabalho com o gênero dramático oral já é citado.

Quando iniciamos a leitura do ponto 4, referente à etapa do ensino fundamental, para onde nossa pesquisa se volta, damos prosseguimento analisando a BNCC de Língua Portuguesa. Nela temos várias ocorrências da palavra teatro. Discorreremos as sequências em que elas aparecem pois pretendemos analisar como o trabalho com o gênero teatral aparece.

Na sequência vale a pena mostrarmos o item 4.4.1 de Língua Portuguesa que se refere ao trabalho com texto:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2013, p. 67).

Diante do exposto, a BNCC estabelece uma prática que considera o texto como eixo central da Língua Portuguesa. Nesse sentido, pensar nas possibilidades de aprendizagens por meio do texto teatral/dramático pode

favorecer a construção de conexões com outros gêneros textuais e, possibilitar a vivência do teatro como prática de oralidade. Ainda nessa perspectiva,

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela *oralidade*, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2013, p. 67, grifo nosso).

Encontramos a função da oralidade dentro do texto dramático no Eixo Leitura, pois, como já mencionado, a BNCC apresenta uma estrutura para facilitar a compreensão do professor que trabalhará com tal eixo:

O *Eixo Leitura* compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2013, p. 71).

Portanto no “eixo de leitura” há a afirmação que as várias formas de textos devem ser apresentadas para a fruição e apreciação, como as obras literárias, textos acadêmicos, entre outros; a diversidade de texto que se propõe são para as leituras, que significa:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e co significa em muitos gêneros digitais (Brasil, 2013, p. 72).

Atentaremos para a forma mais ampla de leitura citada. Trazemos como fundamentação os teóricos mencionados, como Marcuschi (2008), na discussão sobre como os gêneros são “maleáveis” e nunca concretizados, isto é, estáticos. Diante dessa amplitude da leitura entendemos que há uma diversidade de textos e gêneros existentes e que devem ser trabalhados na

escola. O teatro está próximo da leitura literária, em que as abordagens sobre o gênero narrativo e o dramático podem se relacionar, devendo, portanto, ser ensinado. Também vemos, nesse jogo, a música que, com suas letras, pode se relacionar com a literatura e o teatro pelo uso da linguagem diferenciada, partindo da subjetividade. Quando surge um vídeo musical, por exemplo, o roteiro é realizado em forma dramatizada.

A seguir abordaremos como o teatro é contemplado na área de Língua Portuguesa, a partir dos campos da BNCC para o Ensino Fundamental. Seguem os eixos:

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO: Habilidades.

(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (*de teatro*, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, *teatro*, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apóiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso. p. 157.

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, *teatro*, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. p. 157.

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA

(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, *teatro*, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos. p. 169.

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO

(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, *teatro*,

artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros. p. 187.

(EF89LP34) Analisar a organização de *texto dramático* apresentado em *teatro*, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc. p. 187 (Brasil, 2013, p. 157-187, grifos nossos).

A primeira habilidade nos traz a possibilidade referente ao gênero teatral, que é a sinopse de uma peça ou de um espetáculo teatral, onde se apresentara um resumo da obra, o local, horário e quem vai apresentar. Isto podendo ser encontrado em jornais, flyers, ou nas redes sociais. Já na segunda habilidade temos a apreciação artística, o assistir, ou até mesmo ler um texto de teatro, e fazer comentários a respeito ter uma conversa sobre o que vivenciaram, aprimorando o que se compreende sobre o que se viu, trata-se de uma roda de conversa comentando o que gostou sobre o texto. Já na terceira habilidade temos uma interpretação de texto, de uma análise do texto literário, descobrindo personagens, enredo, cenários e outras interpretações que podem ser encontradas nas obras teatrais. A quarta habilidade nos apresenta a intertextualidade, a busca por referências, outros temas, as relações entre o texto escolhido e as possibilidades de inferências ou não. A última, busca que o gênero pode ser reconhecido e diferenciado durante seu uso social, atentando as diferenças que existem entre um teatro e uma novela, ou seja discorrendo sobre sua organização.

Verificamos na exposição das habilidades várias possibilidades com o texto dramático, mas para os professores, principalmente pelo fato dos cursos de formação inicial raramente os prepararem para um trabalho com atividades com o texto teatral. O texto descreve as habilidades, mas não fornece exemplos e nem aprofundam a descrição da mesma.

Na orientação da disciplina de Artes no ponto 4.1.2 (p. 193), descreve:

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes *linguagens*: as *Artes visuais*, a *Dança*, a *Música* e o *Teatro*. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o

pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (Brasil, 2013, p. 193).

A arte como sabemos tem em si o teatro em seu componente, mas documento ela é fundamental para o ensino, principalmente através do trabalho com diversas linguagens, que desenvolve os sentidos, os sentimentos, por isso ela orienta para uma prática:

A prática investigativa constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte. É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes visuais, Dança, Música e *Teatro* contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas. Eles possibilitam compreender as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura (BRASIL, 2013. p. 193, grifo nosso).

Nesse sentido, leva-se em consideração o acesso do aluno a diversas linguagens, bem como a necessidade de contextualizar a aprendizagem para que seja significativa àquele que aprende. Há, portanto, não somente um valor a respeito do contexto histórico, como nas características do gênero. Conhecer o teatro é adentrar na história, passando da antiguidade grega até os dias de hoje da cultura digital, a depender o texto teatral utilizado

A BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule seis *dimensões do conhecimento* que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e *do Teatro* e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico (Brasil, 2013, p. 194, grifos nossos).

Como compreendemos que os gêneros são híbridos e fluidos, que permeiam outros, assim o ensino da arte nos apresenta as dimensões dos conhecimentos que propõe a visão de como o ensinar tem diversas possibilidades, que o aprender não acontece por meio de um único método. Ele

aponta essas dimensões como: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Essas dimensões não serão esmiuçadas neste momento, porém o trabalho com o texto teatral está dentro desta proposta, como uma “luva na mão de uma donzela”.

A referência a essas dimensões busca facilitar o *processo de ensino e aprendizagem em Arte*, integrando os conhecimentos do componente curricular. Uma vez que os conhecimentos e as experiências artísticas são constituídos por materialidades verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas e sonoras, é importante levar em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva (Brasil, 2013, p. 195).

O processo de ensino para o teatro orienta que:

O *Teatro* instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuentes e espectadores (Brasil, 2013, p. 196).

Portanto, percebemos que, além de apreciado pela sociedade, a dramatização precisa estar presente na escola e pode ser vivenciada de várias formas. A BNCC, assim como as outras diretrizes, propõe-nos uma possibilidade de mediação que reverbera nos documentos, nas ações dos professores e na produção de materiais didáticos e pedagógicos.

Por outro lado, delineamos objetivos e expectativas de aderência, mas nos equivocamos nos procedimentos a serem utilizados para o ensino e a aprendizagem de diversos tipos de textos e gêneros que precisam ser sistematizados, acabando por abordar, às vezes, todos de uma mesma forma, por um mesmo procedimento ou método. Nesse sentido, nosso objetivo também foi demonstrar que embora as diretrizes e a base partam de determinados critérios de mediação. O professor precisa possuir um olhar reflexivo, entendendo que pode, fundamentados pelas leis, tomar providências diferentes, objetivando também diferentes situações e leituras.

2.3.3.1. O PALCO: ⁵Artes/ Teatro

O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção (Brasil, 2013, p. 196).

A Arte pode tornar-se um componente de transformação, suas ramificações possibilitam diferentes vivências e experimentações para os indivíduos. Nesse momento, aprofundaremos, nas linhas da BNCC, as especificidades da Arte no ensino fundamental. Pois,

Ainda que, na BNCC, as linguagens artísticas das Artes visuais, da Dança, da Música e do *Teatro* sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque. Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance (Brasil, 2013, p. 196, grifo nosso).

O teatro, sem dúvida, dentro de suas vertentes e possibilidades pode se relacionar e dialogar com diversas áreas do conhecimento, principalmente com cinema, circo, dança, assim como com os vídeos de internet, entre outras.

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Arte deve garantir aos alunos o desenvolvimento de algumas competências específicas (Brasil, 2013, p. 197).

Para cada área se estabelece as habilidades e os pressupostos de que o trabalho a ser realizado contemple as dimensões e as competências específicas. Este trabalho deve abordar temas como: Artes visuais, Dança, Música e Teatro. Os temas deverão desenvolver várias competências dentro da arte, do teatro. As competências específicas, de acordo com o documento, devem que abordar os pontos a seguir:

⁵ O palco é onde acontece a apresentação teatral. Neste ponto colocamos a BNCC Artes, pois, nesse documento, são apresentada algumas possibilidades para o trabalho de leitura com o texto dramático.

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7. Problematicar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo (Brasil, 2013, p. 198).

Estamos diante de orientações de trabalhos vastas, porém não muito difícil de serem feitas quando usamos o texto dramático como protagonista neste processo de ensino e, se bem entendido e com objetivos claros para o docente em sala de aula, pode contemplar todas essas competências específicas. Ainda na seção de Arte, vemos as competências que se relacionam com as dimensões propostas na BNCC, quando se fala do ensino de Arte/teatro em geral.

Tendo em vista o compromisso de assegurar aos alunos o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, o componente Arte contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais ao

possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas.

Cada linguagem artística se relaciona com diferentes objetos do conhecimento e para cada um deles há habilidades específicas. No caso da linguagem do teatro temos - contextos e práticas como objeto de ensino que evidencia a habilidade a seguir:

(EF15AR18) Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional. Elementos da linguagem (Brasil, 2013, p. 203).

Neste sentido, podemos pensar o teatro em diferentes contextos sociais, bem como em variados espaços institucionalizados ou não. A habilidade inclui tanto a escuta por meio de contações de histórias como o trabalho com oralização. Ambas ações exploram a imaginação e a capacidade do aluno em visualizar a partir da criação mental de uma cena.

Seguimos com as habilidades: “(EF15AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.). O objeto de conhecimento dessa habilidade trata dos elementos da linguagem. Em se tratando da linguagem teatral, prevê-se não somente a performance e a entonação de voz, mas também a própria concepção de personagem, figurino, cenário. O aluno praticar o teatro pode ajudá-lo muitas vezes a perder a timidez, a desenvolver a sociabilização a partir de trabalhos em grupo, a praticar o improviso e também a obter todos os benefícios da leitura, pois o estudante estará imerso com textos teatrais e diversos autores.

Descobrir a teatralidade é poder reconhecer no cotidiano as possíveis práticas do teatro, como olhar alguém pela escola e falar que ela parece um personagem, por algum motivo a associação de ver está relacionada com o conhecimento teatral. Se colocar no lugar de criador, podendo apenas observar ou até escrever ou seja atuar no âmbito da criação:

Criação: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos,

ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações (Brasil, 2013, p. 194).

Uma habilidade que tem como objeto de conhecimento a criação é “(EF15AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais” (Brasil, 2013, p. 203). Com trabalhos de fazer teatro, ler e improvisar, podendo adicionar o conhecimento de saber reconhecer ao assistir uma obra ou, ainda lê-la verificando se está dentro dos padrões das estéticas teatrais (ou do gênero) e mesmo identificar e apreciar diferentes matrizes estéticas e culturais, são possibilidades de explorar e ampliar essa habilidade.

Crítica: refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais (Brasil, 2013, p. 194).

Depois de feita a associação da dimensão crítica, seguimos com a próxima que é, “(EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva” (Brasil, 2013, p. 203).

Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais (Brasil, 2013, p. 194).

Percebemos que na prática do exercício teatral, aqui a encenação, a construção de personagens, os jogos cênicos, são próprios para tal feito, é a atuação que está em jogo, para que se possa compreender estes dois pontos em uma única palavra. E na habilidade 22, que conversa com a anterior, “(EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos” (Brasil, 2013, p. 203).

Estesia: refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência (Brasil, 2013, p. 194).

Aqui encontramos a sensibilidade, voltada ao corpo, a parte sensório motora, a percepção do corpo e de seus sentidos em conjunto com a emoção. O teatro leva ao entendimento de si. Você emprestará seu corpo para um personagem, sua voz, ou a alteração dela, o olhar para si e se relacionar com as características que este terá, ao se perceber no mundo, tudo está ligado à construção da personagem, como na própria interpretação do texto, só ou em conjunto (sala de aula), para a compreensão da obra estudada. Há ainda duas dimensões: reflexão e expressão:

Reflexão: refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor (Brasil, 2013, p. 195).

Sobre a expressão, podemos dizer que está ligada às oportunidades de exteriorizar criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, individual e coletivamente. Prevê experiências com elementos constitutivos de cada linguagem, seus vocabulários específicos e suas materialidades, incluindo aqui o teatro.

O refletir teatral será constante dentro do processo de aprendizagem sobre o gênero, além disso, essa dimensão engloba todas as outras, o ler, o conhecer, o experimentar, o improvisar, brincar, observar, pensar, criar, sentir,

fazer. Acontece quando se trabalha com o teatro, e ainda podemos ver que o texto teatral escrito ou oralizado está dentro do que se propõe as dimensões e da habilidade do capítulo de Artes da BNCC.

Os objetos de conhecimento referem-se aos conteúdos e conceitos organizados em diferentes unidades temáticas que vão permitir um trabalho multidisciplinar aplicados a partir do desenvolvimento de um conjunto de habilidades, como as relacionadas anteriormente. Tais habilidades tem como objeto de conhecimento: contextos e práticas, elementos da linguagem e processos de criação.

Nesse sentido, tais objetos se articulam com seis dimensões artísticas que visam promover uma densa e significativa construção de conhecimentos. Referimo-nos as dimensões: Criação, crítica, fruição, estesia, expressão e reflexão. Assim, ao conhecer as estruturas artísticas docentes podem utilizar o teatro em benefício de seus alunos.

2.3.3.2. UM FIGURANTE⁶ QUALQUER: BNCC de Língua Portuguesa

Para finalizar a análise desses documentos traremos algumas habilidades que destacam o texto teatral presente nos anos 6^a ao 9^a do ensino fundamental em Língua Portuguesa. Neste sentido, a Base Nacional Comum Curricular de Português também evidencia algumas habilidades como:

(EF69LP50) Elaborar *texto teatral*, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática (BRASIL, 2013, p. 159, grifo nosso).

Para que os alunos possam produzir textos teatrais em sala de aula é necessário compreender a estrutura de tal texto, ou seja, que ele é um dos três

⁶ O figurante é um sujeito chamado para fazer uma figuração na peça, isto é, participa da composição do cenário sem ser fundamental à trama. O fato de relacionarmos a BNCC de Língua Portuguesa ao elemento figurante se deve ao fato de que, em relação ao texto teatral, ela apresenta material pouco relevante à utilização do teatro em sala de aula.

gêneros literários junto do lírico e do épico. Diferentemente de outros textos narrativos, o dramático ou teatral, é elaborado para ser encenado (e, não para ser contado), dessa maneira, não necessita sempre de um narrador. Há na estrutura do texto teatral três elementos básicos: as falas, as personagens e as rubricas. Vale ressaltar que a linguagem corporal tem fundamental importância no momento da encenação, que junto com a linguagem verbal transforma o texto em algo dinâmico, expressivo e envolvente.

De acordo com Cobra (2018):

A peça de Teatro divide-se em Atos e Cenas. Os Atos se constituem de uma série de cenas interligadas por uma subdivisão temática. As cenas se dividem conforme as alterações no número de personagens em ação: quando entra ou sai do palco um ator. O cerne ou medula de uma peça são os diálogos entre os personagens. Porém, o Roteiro contém mais que isto: através das Rubricas e das Indicações ele traz as determinações indispensáveis para a realização do drama e assim orienta os atores e a equipe técnica sobre cada cena da representação.

As Rubricas (também chamadas “Indicações de cena” e “indicações de regência”) descrevem o que acontece em cena; dizem se a cena é interior ou exterior, se é dia ou noite, e o local em que transcorre. Interessam principalmente à equipe técnica. Apesar de consideradas como “para-texto” ou “texto secundário”, são de importância próxima à do próprio diálogo da peça, uma vez que este normalmente é insuficiente para indicar todas as ações e sentimentos a serem executados e expressos pelos atores. Sylviane Robardey-Eppstein, da Uppsala Universitet, no verbete Rubricas do Dictionnaire International des Termes Littéraires, faz uma classificação minuciosa das rubricas. Vamos aproveitar aqui apenas as seguintes categorias: Macro-rubrica e Micro-rubrica, esta última dividida em Rubrica Objetiva e Rubrica Subjetiva (COBRA, 2018, *on-line*)

Diante do exposto, a produção de um texto teatral requer empenho, planejamento e ensino por parte do docente. Visto que é necessário também, refletir acerca da produção textual nos anos iniciais do ensino fundamental, requer o comprometimento em criar condições de vivência com o teatro desde a educação infantil, de modo que tenha continuidade, considerando os objetivos de aprendizagens esperados para cada ano escolar.

2.3.4. O ÚLTIMO PERSONAGEM: Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (Brasil, 1997, p. 13).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) abrangem todas as especificidades de cada área do conhecimento ofertado na educação básica. Os parâmetros são propulsores no intuito de melhorar a qualidade da educação brasileira.

Para isso faz-se necessária uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (Brasil, 1997, p. 27).

As práticas tão desejadas e almejadas pelos PCNs estão divididas em uma coleção de dez volumes, composta da seguinte forma: um documento Introdução, que justifica e fundamenta as opções feitas para a elaboração dos documentos de áreas e Temas Transversais; seis documentos referentes às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física; três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais, sendo que o primeiro volume traz o documento de apresentação destes temas, que explica e justifica a proposta de integrar questões sociais como Temas Transversais e o documento Ética; no segundo, encontram-se os documentos de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, e no terceiro, os de Meio Ambiente e Saúde.

Dentre todos, faremos um recorte dos que aparecem em seu texto a palavra teatro e suas ramificações. Já sabemos que no documento referente a

Artes, Língua Portuguesa certamente encontraremos, mas passaremos por todos, para embasar e justificar a importância do ensino do gênero em sala de aula.

Na primeira busca é possível localizar a palavra teatro no capítulo de introdução. Nesse excerto o direcionamento converge para a “Organização e Espaço”:

É importante salientar que o espaço de aprendizagem não se restringe à escola, sendo necessário propor atividades que ocorram fora dela. A programação deve contar com passeios, excursões, *teatro*, cinema, visitas a fábricas, marcenarias, padarias, enfim, com as possibilidades existentes em cada local e as necessidades de realização do trabalho escolar (BRASIL, 1997, p. 67, grifo nossos).

Esta primeira citação aponta para a relevância de se adquirir cultura, indo ao teatro, em específico no espaço - teatro, para assistir uma apresentação teatral ou outra cênica qualquer, pois essa vivência também pode compor o conhecimento sociocultural que se estabelece dentro do gênero. Aqui ressaltamos a vivência nos primeiros capítulos, como estímulo para despertar o desejo do fazer e conhecer, em quem está assistindo ao espetáculo. Além do conceito de estruturas de espaços teatrais, que se pode aproveitar para explorar o tema de modo geral.

Saber o que é uma peça teatral, um espaço para encenação para poder entender, o ato teatral. Portanto o ir, é fundamental, como se propõe o ensino fora do ambiente escolar e expõe nos PCNs.

No dia a dia devem-se aproveitar os espaços externos para realizar atividades cotidianas, como ler, contar histórias, fazer desenho de observação, buscar materiais para coleções. Dada a pouca infraestrutura de muitas escolas, é preciso contar com a improvisação de espaços para o desenvolvimento de atividades específicas de laboratório, teatro, artes plásticas, música, esportes, etc. (BRASIL, 1997, p. 67, grifo nosso).

Esta segunda citação se refere ao fazer um laboratório teatral, por isso é fundamental a apresentação da estrutura física, a ida ao teatro para poder reproduzir na escola tal feito, como falar para uma criança sobre: palco, cortinas, luz etc. Relembrando aqui neste primeiro documento que já

encontramos duas vezes a palavra teatro, uma podendo ser entendida como gênero oral (quando dramatizado), “Gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (Marcuschi, 2008, p. 24). e a outra sendo híbrido podendo usar como trabalho de leitura.

O teatro é uma opção dentro de uma pluralidade cultural:

Linguagens da pluralidade, nos diferentes grupos étnicos e culturais do Brasil

Artes, em suas diversas manifestações nos diferentes grupos étnicos e culturais: dança, música, *teatro*; artes plásticas, escultura, arquitetura.

Artes aplicadas, [...] grupos étnicos e culturais (BRASIL, 1997, p. 56, grifo nosso).

No entanto este capítulo da Pluralidade só cita o teatro uma única vez, e de forma abrangente, oferecendo ao leitor o entendimento que se quiser, com a orientação de que se pode trabalhar com este gênero. Já no PCN de História e Geografia, encontramos dentro do ensino de História também a sugestão do teatro da seguinte forma:

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Nas dinâmicas das atividades, propõe-se que o professor: valorize, inicialmente, os saberes que os alunos já possuem sobre o tema abordado, criando momentos de trocas de informações e opiniões;

-avalie essas informações, identificando quais poderiam enriquecer seus repertórios e suas reflexões;

-proponha novos questionamentos, informe sobre dados desconhecidos e organize pesquisas e investigações;

-selecione materiais de fontes de informação diferentes para que sejam estudados em sala de aula;

-promova visitas e pesquisas em locais ricos em informações; -

proponha que os estudos realizados se materializem em produtos culturais, como livros, murais, exposições, *teatros*, maquetes, quadros cronológicos, mapas, etc. (Brasil, 1997, p. 57, grifo nosso).

O professor deve ter consciência de que as produções dos alunos não são semelhantes às aquelas construídas pelos historiadores nem devem dar conta de explicar as questões que, possivelmente, poderiam aparecer de estudos mais sofisticados, porém ele orienta a um trabalho com a avaliação, ou trabalho final, uma encenação teatral. Sendo assim, dentro do componente de História

encontramos a possibilidade do gênero. Podemos então afirmar que ele está em várias disciplinas e é interdisciplinar.

Já em outro PCN, as “Orientações Didáticas”, para a formação da cidadania se faz, inicialmente, pelo seu exercício. A escola possui condição especial para essa tarefa e os *Temas Transversais* têm um papel diferenciado por tratar de assuntos diretamente vinculados à realidade e seus problemas. No enfoque da Ética:

A participação é um princípio da democracia que necessita ser trabalhado: é algo que se aprende e se ensina. A escola será um lugar possível para essa aprendizagem, se promover a convivência democrática no seu cotidiano, pois aprende-se a participar, participando. No entanto, se a escola negar aos alunos a possibilidade de exercerem essa capacidade, estará, ao contrário, ensinando a passividade, a indiferença e a obediência cega. É aqui que a importância do convívio escolar ganha amplitude, a fim de tomar a escola como espaço de atuação pública dos alunos (Brasil, 1997, p. 41).

O documento aponta para a importância da participação da comunidade escolar e um Tema Transversal, e como esse é importante para educação, no âmbito da formação social do indivíduo. Esse aspecto deve considerar as faixas etárias, o uso do espaço escolar, o desenvolvimento da autonomia e nos apresenta a palavra Teatro da como estratégia para a participação e protagonismo dos estudantes:

É importante levar em consideração que a participação deve ser dimensionada a partir dos limites de possibilidade dos alunos e da complexidade das situações. Crianças pequenas têm, em geral, maiores possibilidades de participar produtivamente em situações simples nas quais possam perceber com clareza as consequências de sua intervenção. À medida que sua autonomia e sua capacidade de abstração e reflexão aumentam e seu pensamento, capacidade de ação e sociabilidade se ampliam, podem tomar como desafio situações mais complexas e de maior abrangência. A existência de grêmios estudantil ou de grupos de atividade extraclasses (como os de teatro, por exemplo) incentiva e fortalece a participação dos alunos e amplia os limites da vida escolar (Brasil, 1997, p. 41).

O ensino acerca do teatro nas escolas, reside no desejo de muitas instituições. Quando o trabalho é feito pelos próprios alunos em conjunto a seus pares, como os grêmios estudantis e outros existe a possibilidade de um

exercício de convivência social. Os temas transversais oportunizam a escolha de uma abordagem para relacionar seus temas dentro das disciplinas, portanto o trabalho com o teatro seria de grande alcance dada sua característica interdisciplinar.

Já no PNC de Meio Ambiente e Saúde, o teatro aparece como forma de trabalho avaliativo, deixando que a criança escolha a linguagem que se identifica mais para facilitar seu processo de aprendizagem:

observação cuidadosa de cada aluno, buscando identificar suas áreas de interesse, de maior facilidade ou dificuldade, o que motiva ou mobiliza cada um, as formas de expressão mais próprias de cada um (oral, narrativa, poesia, música, dança, *teatro*, desenho, escultura e montagens, movimentação, etc.), seu reconhecimento e vivência das próprias origens étnicas, culturais e sociais, para ajudá-los em seu autoconhecimento, na afirmação de sua identidade pessoal, familiar e social, na noção de suas maiores potencialidades, de modo a direcionar os esforços para a construção da própria identidade, desenvolvendo-se integralmente; (Brasil, 1997, p. 47, grifo nosso).

Até este ponto passamos por quase todos os PCNs, exceto Artes e Língua Portuguesas, visto que neles há várias possibilidades para o trabalho com o gênero teatral. A partir desse ponto analisaremos essas duas disciplinas e as relações com o gênero dramático.

2.3.4.1. O ILUMINADOR⁷: PCN Artes

Consequentemente, pela relação intrínseca com a Arte, este capítulo a palavra teatro aparece diversas vezes, mas faremos um recorte direcionado para os aspectos que contemplam o teatro no processo de ensino e aprendizagem. No PCN ARTES temos a “arte educação”, as pesquisas desenvolvidas a partir do início do século em vários campos das ciências humanas, trouxeram dados importantes sobre o desenvolvimento da criança, sobre o processo criador e sobre a arte em outras culturas.

⁷ O iluminador é quem trabalha na cabine dos teatros, acendendo e apagando os refletores, fazendo o espetáculo ficar iluminado, este também é O PCN Artes que traz várias vezes a orientação de trabalhos com teatro

Na confluência da antropologia, da filosofia, da psicologia, da psicanálise, da crítica de arte, da psicopedagogia e das tendências estéticas da modernidade surgiram autores que formularam os princípios inovadores para o ensino de artes plásticas, música, teatro e dança. Tais princípios reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e auto expressiva: valorizavam a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística como orientações que visavam o desenvolvimento do potencial criador, ou seja, eram propostas centradas na questão do desenvolvimento do aluno. (Brasil, 1997, p. 20).

Estamos diante de um momento que considera a arte e o teatro como formas de ensino. Ele engloba, com a experimentação artística, vários quesitos sobre a questão do desenvolvimento da criança. Todavia, demorou um tempo para que o teatro e outras artes fossem inseridas como disciplinas ou como parte delas.

As atividades de teatro e dança somente eram reconhecidas quando faziam parte das festividades escolares na celebração de datas como Natal, Páscoa ou Independência, ou nas festas de final de período escolar. O teatro era tratado com uma única finalidade: a da apresentação. As crianças decoravam os textos e os movimentos cênicos eram marcados com rigor (Brasil, 1997, p. 22).

E...

Em fins dos anos 60 e na década de 70 nota-se uma tentativa de aproximação entre as manifestações artísticas ocorridas fora do espaço escolar e a que se ensina dentro dele: é a época dos festivais da canção e das novas experiências teatrais, quando as escolas promovem festivais de música e teatro com grande mobilização dos estudantes (Brasil, 1997, p. 23).

Os festivais estudantis criam nas escolas uma vontade de ter os grupos de artes em suas instituições, dança, teatro, música. Neste mesmo momento as peças de teatro são trabalhadas dentro destes grupos que reverberavam pela escola. Assim começa a deixar de ser atividade do professor de artes ou de português ou de algum outro docente que gosta de teatro e “toma conta” do grupo na escola.

Se por um lado os festivais abriam portas para o teatro na escola, os livros didáticos e algumas práticas pedagógicas transformavam em estruturas

fechadas o trabalho com o texto dramático. Como demonstra a citação a seguir:

Em muitas escolas ainda se utiliza, por exemplo, o desenho mimeografado com formas estereotipadas para as crianças colorirem, ou se apresentam “musiquinhas” indicando ações para a rotina escolar (hora do lanche, hora da saída). Em outras, trabalha-se apenas com a autoexpressão; ou, ainda os professores estão ávidos por ensinar história da arte e levar os alunos a museus, teatros e apresentações musicais ou de dança. Há outras tantas possibilidades em que o professor polivalente inventa maneiras originais de trabalhar, munido apenas de sua própria iniciativa e pesquisa autodidata (Brasil, 1997, p. 23).

As formações em artes demoram a fazer parte das práticas escolares e nesta busca por aprender alguns equívocos acontecem. São exemplos de equívocos nas escolas o mal uso das artes, o uso do tempo para ensino das artes para fazer as tarefas pedagógicas de outras disciplinas, o ensinar sem fundamentação teórica em trabalhos com danças, apresentações teatrais, que acabam virando “teatrinhos”, contações de histórias sem estrutura, músicas em total discrepância com a faixa etária e entendimento cultural, entre outros erros.

Na discussão da seção “Aprender e ensinar arte no ensino fundamental”, é possível constatar que os nossos agentes da escola, “os bons e velhos professores”, precisam se reorganizar e reaprender, pois afinal estará sempre em constante aprendizado:

Cabe ao professor escolher os modos e recursos didáticos adequados para apresentar as informações, observando sempre a necessidade de introduzir formas artísticas, porque ensinar arte com arte é o caminho mais eficaz. Em outras palavras, o texto literário, a canção e a imagem trarão mais conhecimentos ao aluno e serão mais eficazes como portadores de informação e sentido. O aluno, em situações de aprendizagem, precisa ser convidado a se exercitar nas práticas de aprender a ver, observar, ouvir, atuar, tocar e refletir sobre elas (Brasil, 1997, p. 36).

E...

Assim, aprender com sentido e prazer está associado à compreensão mais clara daquilo que é ensinado. Para tanto, os conteúdos da arte não podem ser banalizados, mas devem ser ensinados por meio de situações e/ou propostas que alcancem os modos de aprender do aluno e garantam a participação de

cada um dentro da sala de aula. Tais orientações favorecem o emergir de formulações pessoais de ideias, hipóteses, teorias e formas artísticas. Progressivamente e por meio de trabalhos contínuos essas formulações tendem a se aproximar de modos mais elaborados de fazer e pensar sobre arte. Introduzir o aluno do primeiro ciclo do ensino fundamental às *origens do teatro ou aos textos de dramaturgia* por meio de histórias narradas pode despertar maior interesse e curiosidade sem perder a integridade dos conteúdos e fatos históricos (Brasil, 1997, p. 36, grifos nossos).

Nesse âmbito, a discussão do teatro e os modos de ensinar, orientam para os trabalhos que conversam com leituras, narrativas, práticas entre outros, e corroboram mais uma vez para evidenciar o uso desse gênero nos documentos de orientação para a prática docente. Principalmente quando demonstra para o leitor/professor, seus objetivos: “Objetivos gerais de arte para o ensino fundamental”:

No transcorrer do ensino fundamental, o aluno poderá desenvolver sua competência estética e artística nas diversas modalidades da área de Arte (Artes Visuais, Dança, Música, *Teatro*), tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais quanto para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade.
--interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (Artes Visuais, Dança, Música, *Teatro*), experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais; (Brasil, 1997, p. 39, grifos nossos).

Enfatizar esta aprendizagem contribui para que possamos alcançar uma maior amplitude de ensino de Artes, em diversos seguimentos educacionais para formarmos cidadãos com no mínimo, uma base de conhecimento artístico. Para isso, faz-se necessário apresentar diversos conteúdos das áreas citadas, além das visitas em espaços que produzem conteúdos artísticos, como cinemas, museus, teatros, entre outros.

Também com relação à organização do espaço, os PCNs primam por um tempo e por um local intencionalmente planejados para a construção desse conhecimento artístico:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam o ensino e a aprendizagem de conteúdos que colaboram para a formação

do cidadão, buscando igualdade de participação e compreensão sobre a produção nacional e internacional de arte. A seleção e a ordenação de conteúdos gerais de Arte têm como pressupostos a clarificação de alguns critérios, que também encaminham a elaboração dos conteúdos de Artes Visuais, Música, *Teatro* e Dança e, no conjunto, procuram promover a formação artística e estética do aprendiz e a sua participação na sociedade (Brasil, 1997, p. 41).

Esse pensamento de arte como transformação muitas vezes não faz parte dos conhecimentos docentes, no entanto, quando isso acontece, pode transformar a instituição.

Muitas vezes, a metodologia escolhida pela instituição escolar ou pelos docentes será a de projetos, projetos interdisciplinares:

Um bom planejamento precisa garantir a cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanais, em sequência, a cada ano, para que o aluno possa observar continuidade e estabelecer relações entre diversos conteúdos, tanto em relação aos conceitos da área quanto ao próprio percurso de criação pessoal. Por exemplo, se Artes Visuais e *Teatro* forem eleitos respectivamente na primeira e segunda séries, as demais formas de arte poderão ser abordadas em alguns projetos interdisciplinares, em visitas a espetáculos, apresentações ou apreciação de reproduções em vídeos, pôsteres, etc. A mesma escola trabalhará com Dança e Música nas terceira e quarta séries, invertendo a opção pelos projetos interdisciplinares (Brasil, 1997. p. 71, grifo nosso).

Na sequência os PCNs reforçam tal metodologia - “Trabalho por Projetos”:

Uma das modalidades de orientação didática em Arte é o trabalho por projetos. Cada equipe de trabalho pode eleger projetos a serem desenvolvidos em caráter interdisciplinar, ou mesmo referentes a apenas uma das formas artísticas (Artes Visuais, Dança, Música, *Teatro*).

O projeto tem um desenvolvimento muito particular, pois envolve o trabalho com muitos conteúdos e organiza-se em torno de uma produção determinada.

Um projeto caracteriza-se por ser uma proposta que favorece a aprendizagem significativa, pois a estrutura de funcionamento dos projetos cria muita motivação nos alunos e oportunidade de trabalho com autonomia (Brasil, 1997, p. 76, grifo nosso).

Os projetos de maneira geral, são trabalhosos, porém o Teatro poderia se tornar uma possibilidade para amenizar vários problemas dentro da escola, além da alfabetização e do letramento.

Chegamos assim ao final de mais uma leitura de documentos que orientam o trabalho com o gênero dramático, afirmando-nos a possibilidade do uso do texto teatral em sala de aula. Para isso acontecer, entretanto, depende do professor, considerando que é ele quem constrói as práticas e delimita as intencionalidades, subsidiado pelos documentos, tanto para realizar como para possibilitar tal trabalho. Nas leituras a serem feitas dos textos, a excursão para um teatro, o uso de jogos teatrais para interpretação e improvisação, a própria montagem teatral em si, e a abertura para outras possibilidades cênicas.

2.3.4.2. O FIGURINISTA⁸: PCN Língua Portuguesa

O documento de Língua Portuguesa está organizado de modo a servir de referência fonte para consulta e de objeto para reflexão e debate, e está dividido da seguinte forma:

A primeira parte faz uma breve apresentação da área e define as linhas gerais da proposta. Aborda questões relativas à natureza e às características da área, suas implicações para a aprendizagem e seus desdobramentos no ensino. Apresenta os objetivos gerais de Língua Portuguesa, a partir dos quais são apontados os conteúdos relacionados à Língua oral, Língua escrita e Análise e reflexão sobre a língua. O último tópico dessa parte apresenta e fundamenta os critérios de avaliação para o ensino fundamental.

A segunda parte detalha a proposta, para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, em objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, de forma a apresentá-los com a articulação necessária para a sua coerência (Brasil, 1997, p. 15).

O ensino da Língua Materna é considerado bastante relevante e as outras disciplinas curriculares se fixam em torno desta área que se torna o “carro-chefe” do Ensino, junto com a Matemática. Sabemos que essas duas

⁸ Figurinista é quem produz a roupa das personagens, o PCN de Língua Portuguesa apresenta várias vezes a orientação de trabalho de leitura com o texto teatral, mostrando várias possibilidades, diversas faces do que pode ser o teatro na escola, assim como as roupas que podem transformar as personagens da peça teatral.

matérias são as mais valorizadas dentro do meio educacional, portanto, analisaremos o que o PCN de Língua Portuguesa nos propõe sobre o gênero dramático.

As condições atuais permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso (Brasil, 1997, p. 20).

A citação anterior nos demonstra uma ideia de renovação que está no PCN, apresentando as diversas áreas. Sobre o ensino da escrita, temos:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno (Brasil, 1997, p. 28).

Há uma valorização da produção de textos escritos e a importância do trabalho com o gênero, seja qual for, dando a ênfase de que cada um tem sua própria forma, como também já vimos em seções anteriores, de que eles estão vivos na sociedade de diversas maneiras. Assim, conhecer esses tipos de gênero facilita o aprendizado e letramento dos alunos. No documento de Língua Portuguesa, no subitem “Linguagem, atividade discursiva e textualidade”, o docente pode compreender como os gêneros textuais são tratados:

Todo texto se organiza dentro de um determinado *gênero*. Os *vários gêneros existentes*, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e

construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado (Brasil, 1997, p. 21).

Entre os textos dramáticos, os tipos textuais são variados e cada um possui suas características e seu contexto histórico. Os gêneros, quando conhecidos, permitem que sejam compreendidos sem demora, em especial quando compreendemos a sua intenção e seu formato: conteúdo temático, estilo, e construção composicional, conforme exemplo do próprio documento:

Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. É por isso que, quando um texto começa com “era uma vez”, ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão “senhoras e senhores”, a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois sabe-se que nesses gêneros o texto, inequivocamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, pode-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas, etc. (Brasil, 1997, p. 21).

Nos referidos exemplos, a contação de história e até mesmo a apresentação de um espetáculo são os gêneros oralizados, como já vimos, e que acabam por construir. No entanto, estes atos orais, por si só, e essa memorização de falas não explicitam a origem nos casos citados, isto é, dos tipos textuais oralizados, como o texto dramático e o narrativo. No documento aparecem as primeiras ramificações do mesmo, aplicando as iniciativas de organização da oralidade:

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem *oral* nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, *dramatizações*, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. 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. 27, grifos nossos).

Encontramos, na seção de “Língua oral: usos e formas”, uma primeira orientação, pois, como vimos em Marcuschi (2008), o gênero textual priorizar a forma oral:

O trabalho com *linguagem oral* deve acontecer no interior de atividades significativas: seminários, dramatização de *textos teatrais*, simulação de programas de rádio e televisão, de discursos políticos e de outros usos públicos da língua oral. Só em atividades desse tipo é possível dar sentido e função ao trabalho com aspectos como entonação, dicção, gesto e postura que, no caso da linguagem oral, têm papel complementar para conferir sentido aos textos (Brasil, 1997, p. 39, grifos nossos).

Temos então a fundamentação de que o ensino com a oralidade deve ser feito, pois, através do uso dos textos e das dramatizações, a linguagem será mais significativa para o estudante, além do desenvolvimento proporcionado, tal como a entonação de voz, a dicção, a postura corpórea, o vocabulário e o sentido do texto que podem alavancar o sentido do leitor com o mundo ao seu redor, aumentando, conseqüentemente, sua capacidade de repertório cultural.

A dramatização é o texto verbalizado, da escrita para a oralidade, de forma a expressar suas entonações com emoção. Parte riquíssima para a oralidade, a leitura em voz alta já faz com que se desenvolvam várias potencialidades. A leitura dramática tem as interpretações, a forma de ler, o volume da voz, tudo permite uma transformação no momento do próprio ato de ler.

Ainda a respeito da leitura, no subtema “Tratamento didático”, o PCN de Língua Portuguesa anuncia:

A leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a *diversidade de textos* e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja,

os diferentes “para quês” — resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto — e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema (Brasil, 1997, p. 40, grifo nosso).

A didática proposta faz uma relação entre o ensino da leitura por meio de um gênero, contemplando os objetivos citados neste documento para promover a leitura e a escrita independente, em que se idealiza um aluno consciente capaz de se tornar um leitor de gêneros textuais variados e que possa reconhecê-los. Quando um estudante aprende um gênero e se identifica, pode tornar-se um leitor ativo, e com passar dos anos vai alternando suas escolhas conforme seus gostos culturais e pessoais.

Nesse sentido, os PCNs valorizam a metodologia de projetos e inserem o ensino com e de diversos gêneros textuais:

Os projetos são excelentes situações para que os alunos produzam textos de forma contextualizada — além do que, dependendo de como se organizam, exigem leitura, escuta de leituras, *produção de textos orais*, estudo, pesquisa ou outras atividades. Podem ser de curta ou média duração, envolver ou não outras áreas do conhecimento e resultar em diferentes produtos: *uma coletânea de textos de um mesmo gênero* (poemas, contos de assombração ou de fadas, lendas, etc.), um livro sobre um tema pesquisado, uma revista sobre vários temas estudados, um mural, uma cartilha sobre cuidados com a saúde, um jornal mensal, um folheto informativo, um panfleto, os cartazes de divulgação de uma festa na escola ou um único cartaz (Brasil, 1997, p. 50, grifos nossos).

O apontamento sobre o trabalho com projetos para contemplar o ensino de leitura e escrita é adequada ao uso de textos orais. Dessa forma, referendamos o texto teatral, que se tem a escrita, o gênero em si, e se pode e deve ser oralizado.

Os projetos, além de oferecerem reais condições de produção de textos escritos, carregam exigências de grande valor pedagógico:

- podem apontar a necessidade de ler e *analisar uma grande variedade de textos* e portadores do tipo que se vai produzir: como se organizam, que características possuem ou quais têm mais qualidade. Trata-se, nesse caso, de uma atividade de reflexão sobre aspectos próprios do gênero que será

produzido. A tarefa de fazer um cartaz, por exemplo, poderá pôr em evidência o fato de que praticamente todos os cartazes são escritos com letras grandes — para permitir a leitura a distância — e com mensagens curtas — para que o leitor, mesmo caminhando, possa ler. Isso poderá alertar tanto alunos como professores sobre o fato de que cartazes produzidos com textos longos e letra manuscrita pequena (como algumas vezes se pode observar nos corredores das escolas) não são eficazes; [...] (Brasil, 1997, p. 50, grifos nossos).

Este último ponto do trabalho com projetos, para produção da escrita serve para demonstrar maiores possibilidades do uso dos textos e obras teatrais e reverberar em outros gêneros textuais, a partir dos textos apresentados dentro das próprias literaturas.

Desde o primeiro ciclo é preciso que os alunos leiam diferentes textos que circulam socialmente. A seleção do material de leitura deve ter como critérios: a variedade de gêneros, a possibilidade de o conteúdo interessar, o atendimento aos projetos de estudo e pesquisa das demais áreas, o subsídio aos projetos da própria área. [...] Também é importante que se leiam textos como os encontrados num diário, para aprender como são escritos, caso a classe tenha conhecimento insuficiente do gênero para produzi-lo (Brasil, 1997, p. 70).

Portanto, o acesso pode ser mais um empecilho que o professor terá que superar para desenvolver trabalhos, com o teatro, por exemplo.

No que se refere à escrita, temos a estrutura do PCN, que aponta exatamente os gêneros a serem trabalhados, ou seja, produzidos, e temos os “gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita” que são:

- receitas, instruções de uso, listas;
- textos impressos em embalagens, rótulos, calendários;
- cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.);
- quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, classificados, etc.;
- anúncios, slogans, cartazes, folhetos;
- parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
- *textos teatrais*; [...] (Brasil, 1997, p. 72, grifo nosso).

Diante desse documento, é necessário compreender as características para poder reproduzi-las, usando as formas gramaticais, pontuação,

acentuação, separação de sílabas, produzir rascunhos, entre outros, de modo a favorecer a organização das ideias de acordo com as características textuais de cada gênero (Brasil, 1997), ou seja, construir um texto teatral seria uma façanha necessária.

Essas e outras formas de ensinar os gêneros, em específico o teatro, do objetivo do ensino da língua, descrito no próprio PCN:

Objetivos de Língua Portuguesa: As práticas educativas devem ser organizadas de maneira a garantir, progressivamente, que os alunos sejam capazes de:

- compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos, especialmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação;
- ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los; [...] (Brasil, 1997, p. 74).

Afirmando o uso da construção do gênero na nossa perspectiva ainda aparecem na parte específica do trabalho como nosso gênero na escrita do segundo ciclo:

Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita: • cartas (formais e informais), bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.); quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, resenhas, classificados, etc.; • anúncios, slogans, cartazes, folhetos; • parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas; • contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas; • *textos teatrais*; • relatos históricos, (Brasil, 1997, p. 82, grifo nosso).

Concluimos que o PCN de Língua Portuguesa claramente coloca que se deve trabalhar com os diversos gêneros, no entanto, as aberturas e certezas de que o dramático deve ser ensinado e trabalhado em formas orais e escritas está explícito no documento.

O que ainda indagamos é o motivo pelo qual o teatro não aparece com frequência nas salas de aulas. Devido às nossas vivências e experiências pessoais, não queremos montagens mirabolantes dentro das escolas, mas sim uma leitura com suas características muito bem exemplificadas e praticadas.

Talvez o gênero não seja tão conhecido como as cartas, bilhetes, mais usuais em sala de aula nos tempos de hoje. Ao não trabalhar o teatro a partir do texto dramático, o professor não permite que os alunos se familiarizem com a arte teatral que acaba por ser abandonada, por desconhecimento de ambos.

3. TERCEIRO ATO - PRIMEIRAS FALAS

3.1. O PROTAGONISTA⁹: Gênero dramático

[...] a ser um novo gênero, aquele de uma peça popular que, mostrando os bons e maus em situações apavorantes ou enternecedoras, visa comover o público com pouca preocupação com o texto, mas com grandes reforços de efeitos cênicos (Pavis, 2008, p. 238).

O gênero dramático designa os textos literários feitos para serem representados no palco. Sua origem, que remonta à Grécia Antiga, liga-se às festas religiosas em homenagem ao deus Dionísio (Baco). Ao longo dos séculos esse gênero se transformou para além da ligação com a religiosidade e foi incorporando as marcas do contexto e as características dos momentos literários em que foi produzido, vivo até hoje, lido e encenado.

A origem do gênero nos remete à palavra “drama”, que vem do Grego “ação”,. Torna-se um gênero literário fazendo a separação dos textos que serviam para serem dramatizados em prosa ou em versos, isto é, para serem representados em palcos ou em praças. Partindo do pressuposto de que drama, para Aristóteles, segundo Pallottini (1998), significa ação – imitação da realidade por meio da ação de personagens - falar de gênero dramático é falar em gênero teatral. O ponto de partida é um texto, mas ao contrário dos outros gêneros, a sua relação com o público não se dá apenas através da leitura, e sim, através da mediação dos atores que transformam a composição escrita em ação dialogada (Pallottini, 1998, p. 58).

Sendo assim, a arte e, em particular, o drama, podem ser vistos tanto como uma imitação da natureza humana, envolvendo personagens, emoções, ações, como também enquanto um meio de troca dos sentimentos. A partir dessas premissas podemos dizer que o público, assim como o telespectador se identifica com personagens em peças teatrais, havendo fruição de sentimentos, tais como a compaixão e o terror, sem se deixar, no entanto, dominar-se por eles, mas sim relativizando essas emoções.

⁹ Protagonista é o personagem principal de uma peça, assim o título desse capítulo releva nosso objeto de estudo, o texto dramático.

Dessa forma, por meio da arte da imitação, ao mesmo tempo em que o homem supera as forças que no cotidiano o reprime, ele é capaz de absorver ideais de moralidade, ou, conforme o próprio Aristóteles afirma: “o caráter moral é indispensável à narração” e “só se atingirá esse fim se soubermos o que é que permite exprimir os costumes” (Pallottini, 1998, p. 59). A seguir trazemos a definição de Pavis:

No Brasil, de modo genérico, para um público – 1 não especializado, drama significa o gênero oposto a comédia. E, dentro de uma tradição americana adotada por nosso teatro, o drama é imediatamente associado ao drama psicológico, (N. de T.) Se o grego drama (ação) resultou, em inúmeras línguas europeias, no termo drama para designar a obra teatral ou dramática, ele é usado em francês apenas para qualificar um gênero em particular: o drama burguês (do século XVIII), e posteriormente o drama romântico e o drama lírico (no século XIX). Num sentido geral, o drama é o poema dramático, o texto escrito para diferentes papéis e de acordo com um a ação conflituosa (Pavis, 2008, p. 119).

Nesta perspectiva, entende-se que se há um texto dramático e os conflitos pertencidos a esse gênero serão, então, representados por uma ação (Pavis, 2008), ou seja, um texto com diferentes personagens, enredo a relação entre as ações que levam para um conflito e a resolução ou não do mesmo, findando no desfecho. Por outro lado, há também a definição de Henriques (2016), que vai ao encontro do sentido atribuído anteriormente por Aristóteles.

Drama é <<ação>> em grego e está associado representação teatral na *Poética* de Aristóteles, onde se distingue da epopeia, a outra forma literária que assenta na imitação de ações, a que também se chama de *mimesis*. Drama geralmente é entendido como um texto escrito para o teatro, registrando a diferença entre didascálicas (ou indicações cênicas) e réplicas (falas de personagens). A partir do século XVIII, drama passou a ser um gênero sério para teatro (Henriques, 2016, p. 21).

Ao definirmos drama temos também a compreensão do que é dramaturgia.

Se nos debruçamos diante do conceito de dramaturgia, a primeira definição que nos aparece surge da talvez bastante datada associação de dramaturgia e drama. A dramaturgia é

entendida, nesse contexto, por sua definição clássica como a “arte de criar dramas” ou, ainda, como a “arte da composição de peças de teatro” (Pavis, 2008, p. 113).

Sabemos, assim, que a dramaturgia como também descreve Henriques (2016), “a arte de compor peças para teatro, mas também o conjunto de peças de um autor, época ou movimento artístico”. O texto em si é a obra dramática elaborada por um dramaturgo, que “na Antiguidade Clássica, o dramaturgo conhecido como *didáskalos* (o professor), era um poeta que encenava suas próprias obras, com responsabilidade de dirigir, anotar, comentar e criticar” (Henriques, 2016), assim fixamos o conceito de “*dramaturgos* do Grego, autor de dramático, é o autor de dramas (comédias ou tragédias), um dos maiores exemplos é William Shakespearare (1787)”, como afirma, Pavis (2008, p. 116)”.

Os textos e os gêneros passaram por modificações do tempo do classicismo até os dias atuais, mas o gênero sempre se manteve com suas características presentes. Nesta perspectiva, o texto dramático frequentemente terá como apresenta Leandro Guimarães (2020):

A sua estrutura fixa: Texto em forma de diálogos; dividido em atos e cenas; Presença das rubricas descrições do espaço e/ou da situação antes de cada ato; Sequência da ação dramática geralmente constituída de exposição, conflito, complicação, clímax, desfecho (Guimarães, 2020, p. 8).

O gênero teatral se diferencia dos outros principalmente pela sua principal característica: a encenação. Dessa forma, não existe um narrador que conta a ação, sendo o enredo apresentado através das falas das personagens, representadas por atores que vivenciam os acontecimentos. Assim, os diálogos e monólogos assumem uma importância fundamental.

A estrutura, considerando esses conceitos, também é muito singular. Verificamos alguns traços importantes a serem observados no gênero: inicialmente percebemos que o texto escrito para ser encenado possui duas estruturas, não apenas uma como nos demais. Aqui falamos em estrutura interna e estrutura externa do texto como apresenta Guimarães (2020).

Quanto à estrutura interna do texto, temos a situação inicial, o conflito e o desenlace. - *Situação inicial*: é a apresentação dos personagens e da intriga a ser desenvolvida; - *Conflito*: é o desenvolvimento da ação ou interação discursiva por meio de uma sequência de atos até se chegar ao ponto culminante do conflito. - *Desenlace*: é o resultado final da interação discursiva entre as forças oponentes do conflito. É o destino final de cada personagem. Na estrutura externa do texto dramático, encontramos o ato, que é a grande divisão do texto que decorre num mesmo espaço, e a cena, que é a subdivisão do ato, determinada pelas entradas e saídas das personagens (Guimarães, 2020, p. 10).

Portanto, temos uma estrutura que é semelhante a estrutura do texto narrativo e outra que se preocupa com o ato teatral em si. E para isso temos que seguir as características do gênero dramático que é construído para a sua encenação, - estando dividido em atos e cenas; - a história é contada pela fala dos personagens; - apresenta indicações cênicas que auxiliam a representação (rubricas).

Sobre os atos e cenas anunciados por Guimarães (2020), vamos dividir em partes para elucidar tais definições. Ato, por exemplo, é definido por Henriques (2016) como:

Segundo o dramaturgo francês Jean François Marmontel (1723-1799), os diálogos marcam as passagens dos segundos, as cenas dos minutos e os atos das horas. O ato é a unidade que divide a função do tempo da ação. A mudança de ato pode acontecer com o baixar da cortina ou com o apagar das luzes. O número de atos já dependeu do número de velas a serem trocadas. O teatro da época clássica poderia ter de três a cinco atos, sempre úteis para as mudanças de cenário, mas, a partir do século XX, a divisão em atos começou a perder-se (Henriques, 2016, p. 6).

Essa definição, para Henriques (2016), evidencia mais o contexto histórico desses nomes e os motivos que eles perpetuam no gênero. Para Pavis (2008), é uma “divisão externa da peça em partes de importância sensivelmente igual em função do tempo e do desenrolar da ação”. Assim, Pavis (2008) esclarece que atos são:

b. Cortes narratológicos: Este é o critério essencial da divisão em atos: desde ARISTÓTELES, considera-se na verdade que o drama deve apresentar uma única ação que pode ser decomposta em partes organicamente ligadas entre si - e isto,

apresente ou não a fábula" uma reviravolta da ação. Esta estruturação é narratológica, a decupagem se efetua aí em função de grandes unidades universais da narrativa. Três fases são aí indispensáveis:

- *prótase* (exposição e encaminhamento dos elementos dramáticos);
- *epítase* (complicação e estreitamento do nó);
- *catástrofe* (resolução do conflito e volta ao normal).

Estas três fases (que correspondem mais ou menos aos modelos narratológicos dos teóricos da narrativa") serão os núcleos de toda peça de fatura aristotélica e o número mágico desta dramaturgia. Assim HEGEL (1832), ao refletir sobre a tradição teatral, também distingue três momentos-chaves: 1) nascimento do conflito; 2) choque; 3) paroxismo e conciliação. Este modelo, que pode ser considerado lógico e canônico (para este tipo de dramaturgia) será submetido a muitas variações, pois a decupagem externa não coincide necessariamente com as três fases da narrativa (análise da narrativa, estrutura dramática.) (Pavis, 2008, p. 29).

Os cortes supracitados nos afirmam as definições antes apresentadas, em que se passa pelo contexto histórico dos atos, quando, por exemplo, eram retiradas as velas e de como o tempo era baseado nas falas, até que se ganha o respeito de um gênero textual, que se formula e concretiza como vemos até os dias atuais. Nestes aspectos, em cada ato existe um intervalo de acontecimentos que são chamados de cena.

Afinal o que são cenas? Henriques (2016), define:

A *Skené*, situada atrás do prosccênio, era o nome que os gregos davam ao local onde os atores trocavam de máscaras e trajes de cena. Primeiro uma tenda e mais tarde um edifício de pedra, a *skené* correspondia aos camarins de hoje em dia, mas, com a evolução, a cena grega deu nome ao lugar onde se apresentam as outras cenas, a área da representação, portanto. Essas outras cenas correspondem às entradas e saídas das personagens de cena. O encenador põe em cena. Os atores entram em cena roubam a cena ou estão fora de cena. O espectador, quando gosta do que vê, diz: <<Grande cena!>> (Henriques, 2016, p. 14).

No dicionário de Patrice Pavis (2008), encontramos a mesma definição, contudo, com duas perspectivas, vejamos:

I. O *skênê* era, no início do teatro grego, a barraca ou a tenda construída por trás da orquestra. *Skênê*, *orchestra* e *theatron* formam os três elementos cenográficos básicos do espetáculo grego; a orquestra ou área de atuação liga o palco do jogo e o

público. O *skênê* desenvolve-se em altura, contendo *otheologeion*, ou área de atuação dos deuses e heróis, e em superfície com o *proscenium*, fachada arquitetônica que é o ancestral do cenário mural e que dará mais tarde o espaço do proscênio.

2. O termo *cena* conhece, ao longo da história, uma constante expansão de sentidos: cenário, depois área de atuação, depois o local da ação, o segmento temporal no ato e, finalmente, o sentido metafísico de acontecimento brutal e espetacular (fazer uma cena para alguém (Pavis, 2008, p. 42).

A partir de tais concepções, fica claro que uma vem do termo antigo, isto é, do grego e a outra é fundamentada nos conceitos atuais, em que se fixa a entrada e saída da cena: uma aparição de um personagem até a saída dele do palco, por exemplo. Nos conceitos atuais, também aparece a definição cena/cenário, que discutiremos adiante.

Como constatamos, as temporalidades foram alterando o sentido e as cenas se relacionavam com o cenário, “aquilo que, no palco, figura o quadro ou moldura da ação através de meios pictóricos, plásticos e arquitetônicos etc. (Pavis, 2008),” e que quando se trocava de cenário, eram feitas trocas de toda estrutura, que se chamavam de cena. No entanto, Pavis (2008, p. 43) ainda nos aponta outras definições, questionando: “Cenário ou cenografia?”:

A própria origem do termo (em francês, *décor*: pintura, ornamentação, embelezamento) indica, suficientemente, a concepção mimética e pictórica da infraestrutura decorativa. Na consciência ingênua, o cenário é um telão de fundo, em geral em perspectiva e ilusionista, que insere o espaço cênico num determinado meio*. Ora, isto é apenas uma estética particular – a do naturalismo * do século XIX – e uma opção artística muito estreita. Daí resultam as tentativas dos críticos de superar este termo e substituí-lo por cenografia”, plástica, dispositivo cênico*, área de atuação* ou objeto * cênico etc. Com efeito, “tudo se passa como se a arte do cenário não tivesse evoluído desde o final do século XIX. Continua-se a aplicar-lhe o mesmo vocabulário descritivo, julgá-lo em relação a conceitos estéticos precisos que não levam em conta nem seu objetivo, nem sua função [...] O cenário, como o concebemos hoje, deve ser útil, eficaz, funcional. É mais uma ferramenta do que uma imagem, um instrumento e não um ornamento” (BABLET, 1960: 123) (Pavis, 2008, p. 43).

Henriques (2016) não apresenta a definição de cenário em seu livro intitulado “Teatro”, que se apresenta como um dicionário mais atualizado sobre os termos linguísticos da área. Na obra, podemos encontrar o termo

“cenografia”, quem a faz e o que é de fato: “É a arte de criar cenários, cenografias ou espaços cênicos. Cenógrafo é o profissional que de forma realista ou metafórica, mostra o espaço onde se passa a ação da peça” (Henriques, 2016, p. 14). Portanto, cenário é a definição do lugar onde se passa o enredo da peça teatral e para compreender este lugar tem que se voltar ao texto dramático, mas por quê?

Assim, como o gênero carta começa com a data, o gênero dramático tem uma característica em sua estética visual, pois inicia-se o título, no caso o nome da obra, e em seguida as descrições de personagens, cenário, entre outras características, como alguma anotação do dramaturgo, tal qual como o ano em que escreveu, anotação de algo pessoal ou o lugar.

Não existe regra para encontrar um bom título de peça, nem estudos globais sobre a escolha dos títulos. O título é um texto exterior ao texto dramático propriamente dito: ele é, com relação a isto, um elemento didascálico* (extra- ou para-textual, mas seu conhecimento obriga o leitor – ainda se vai ao teatro por causa de um título, mesmo que, como hoje, nos interessemos sobretudo pelo trabalho da encenação – influi sobre a leitura da peça. Anunciando a cor, o título instaura uma expectativa que será ora frustrada, ora satisfeita: o espectador, na verdade, julgará se a fábula cola bem no rótulo escolhido. Certas dramaturgias. Como o drama romântico ou herói-cômico, dão um título a cada ato ou quadro”; de maneira que a fábula fica perfeitamente resumida na sequência dos títulos (assim, em Cyrano de Bergerac) (Pavis, 2008, p. 411).

Assim que vemos um título, interessamo-nos ou não pela peça de teatro, por conta deste ponto é necessário mostrar que assim como outros tipos textuais, este vem com um nome que vai além do enredo para que o leitor se interesse em ler ou ver aquela peça representada motivando-o.

Abaixo do título, encontramos a definição do lugar onde será ou deverá passar a história, o cenário como vimos a definição do que é anteriormente, agora se apresenta como a descrição do lugar. Especificando se é em uma praia, um quarto de uma casa ou de um hotel, um castelo, e nesta descrição cenográfica aparecem os detalhes que devem ter, um coqueiro, uma mesa com cadeiras, além das coisas pequenas que se chamam adereços. Estes são definidos por Henriques:

Qualquer objeto que exista em cena é um adereço. Um quadro branco, com riscas transversais, pendurado em uma parede é um adereço de cenário ou de cenografia. Um crânio de um bobo da corte que um ator segura na mão é um adereço de ator. Uma máscara de fantasma ou uma joia (falsa por favor) são adereções de figurino. [...] Além da visão e audição, o tato, o olfato e paladar também podem ser estimulados quando se decide passar adereços para as mãos, para os narizes e para as bocas dos espectadores (Henriques, 2008, p. 4).

Já Pavis (2008) nos traz a palavra acessório para mesma definição, pois ambos são sinônimos, vejamos:

Objetos cênicos (“excluindo-se cenários” e figurinos) que os atores usam ou manipulam durante a peça. Numerosíssimos no teatro naturalista, que reconstitui um ambiente com todos os seus atributivos, tendem, hoje, a perder seu valor caracterizante para se tomarem *máquinas*” de atuar ou *objetos** abstratos. Ou então transformam-se, como no teatro do absurdo (particularmente em Ionesco) em objetos-metáforas da invasão do mundo exterior na vida dos indivíduos. Eles passam a ser personagens completas e acabam invadindo totalmente a e cena (Pavis, 2008, p. 6).

Claramente os adereços são os objetos de cena, que podem fazer parte do cenário, do figurino de um ator, do personagem e até ser usado pela plateia ou público, em uma interação. O que realmente nos interessa nestes aspectos, portanto, é a explicação de que objetos em cena são alegorias importantes, pois fazem parte de um texto abstrato, que se tornam matéria e se personificam em cena. Um exemplo é a foice da morte que em cena, tendo em vista não tem como não compreender o objeto, seu significado, a simbologia aderida, isto é, o adereço “fala por si”.

Esses adereços às vezes fazem parte dos personagens e vão aparecer na descrição do cenário, lugar em que a palavra personagem oportunizará conhecer os nomes desses que farão parte daquele enredo.

O personagem, dentro do teatro, é representado por um ator, mas vamos entender o que a palavra significa para nos iluminar. Sobre este ponto, demonstraremos primeiro a visão de Henriques (2016):

O ator representa, a personagem é representada. São duas entidades que se tornam uma. Antes da encenação a personagem não existe ou *existe apenas presa no texto*, é uma

promessa à espera de um corpo. Com a encenação, o ator e personagem começam a se confundir. Personagem vem da palavra latina *persona*, o mesmo que máscara. As máscaras confundem e disfarçam e ajudam os atores a serem outros. Os bons atores sentem-se, vivos dentro de suas personagens, e o público sente essa presença, sente espessura. <<Estar em personagem>> é um modo de representarem que os atores são a sua personagem sem intervalos, mesmo nos intervalos. Há quem lhes chame de loucos, há quem lhes chame gênios. A lista de personagens que surge no início do texto escrito de uma peça, uma espécie de lista de convidados, chama-se *dramatisspersonae* (Henriques, 2016, p. 49).

Pavis (2008), complementa:

No teatro, a personagem está em condições de assumir os traços e a voz do ator, de modo que, inicialmente, isso não parece problemático. No entanto, apesar da “evidência” desta identidade entre um homem vivo e uma personagem, esta última, no início, era apenas uma máscara uma *persona* – que correspondia ao papel dramático, no teatro grego. É através do uso de *persona* em gramática que a *persona* adquire pouco à pouco significado de ser animado e de pessoa, que a personagem teatral passa a ser uma a ilusão de pessoa humana (Pavis, 2008, p. 285).

Ou seja, o personagem é a ideia de pessoa, aquela que desenvolverá ações que são escritas pelo dramaturgo, para que o ator a incorpore e a represente-a. Esse ator deverá entender o que o escritor quis passar através das descrições e características que definiu no início do texto.

A obra teatral escrita demonstra uma lista com os nomes de cada personagem, ou coral, coro, ou outro tipo de aparição que terá em algum momento da apresentação, assim como o teatrólogo definiu. Desse modo, a ordem em que os personagens vão se apresentar, as rubricas também possuem algumas características dos personagens, além de ações e emoções.

As rubricas e as falas dos personagens estão ligadas, pois após as falas são colocadas entre parênteses as rubricas. No que diz respeito às falas, estas são ditas pelas personagens e são dispostas no texto teatral diferente de um discurso direto. Para Henriques:

Uma fala ou uma réplica acontece sempre que sai da boca de um ator um som articulado. Antes de aceitar um papel, os atores gostam de saber quantas falas possui a sua personagem para calcular se têm memória para tanto ou tão

pouco. Se o espetáculo não tem falas, pode ser uma pantomima, pode ser apenas didascálias ou pode ser tratar-se de *Denotação, Síntese de Todo Teatro Moderno* (1915), do futurista Francesco Cangiullo (1884-1997), peça passada numa estrada deserta à noite que dura minutos de silêncio e termina com um tiro de pistola (Henriques, 2016, p. 25).

O gênero dramático é uma arte que consiste, entre outros aspectos, na representação do real através da imitação – de gestos, expressões, sentimentos, atitudes e situações, através de linguagem não verbal e linguagem verbal, oral relacionadas com um determinado contexto situacional. Guimarães (2020) discute a premissa de que, para que isso ocorra, é necessária a presença de um locutor (aquele que emite a mensagem), de um interlocutor (ou ouvinte) que recebe a mensagem.

Essa mensagem se dá com o nome de uma personagem que irá emitir o som, na sequência pode ou não ter uma rubrica indicando alguma marcação, como por exemplo, orientação para o volume de voz ou expressão facial.

Quanto às falas dos personagens, elas podem ser em forma de:

- Diálogo: quando o locutor e interlocutor comunicam entre si através de uma interação discursiva baseada em atos de fala, com uma determinada cadeia de referência;
- Monólogo: é uma produção verbal sem a interferência direta do interlocutor, ou com um interlocutor virtual, que na verdade é o próprio locutor;
- Apartes: quando o personagem faz comentários para o público, que assim passa de ouvinte a interlocutor passivo.

No texto dramático, os procedimentos narrativos extrapolam os limites do alcance literário. Para atingir as dimensões da encenação cênica, temos, além do texto em si que constitui o discurso dos personagens, as chamadas indicações cênicas, rubricas ou didascálias. Elas aparecem sempre entre parênteses e em itálico e indicam quais devem ser as atitudes das personagens, além da entonação, expressão ou gesto que devem ser feitos em cada cena.

As rubricas ou didascálias, dessa forma, representam a voz do dramaturgo que se dirige aos profissionais de teatro ou no âmbito textual ao leitor, assumindo ele próprio o papel de narrador, de verdadeiro articulador da ação dramática.

Didascália: pode ser um tom de voz, uma sugestão de adereço ou uma ideia de guarda-roupa. Aquilo que o dramaturgo escreve sem ser a fala de uma personagem é uma didascália. No tempo de Molière, recusaram-se as didascálias, defendendo-se que a compreensão do texto deveria fazer parte dos diálogos. Com o teatro naturalista, a didascália foi recuperada como ferramenta fundamental para melhor caracterizar, exterior e interiormente, as personagens, dando-lhes mais densidade psicológicas. [...] (Henriques, 2016, p. 20).

A definição de Pavis (2008):

Instruções dadas pelo autor a seus atores (teatro grego, por exemplo). Para interpretar o texto dramático. Por extensão, no emprego moderno: *indicações cênicas* ou *rubricas*.

3. No teatro grego, o próprio autor é, muitas vezes, seu próprio encenador e ator, de modo que as indicações sobre a forma de atuar são inúteis e, por isso, estão totalmente ausentes do manuscrito. As didascálias contêm mais exatamente informações sobre as peças. Datas e locais onde foram escritas e representadas, o resultado dos concursos dramáticos etc. Elas estão tão ausentes, enquanto indicações concretas do modo de atuação, que nem sempre se sabe claramente quem pronuncia as réplicas quando estas aparecem decupadas por um traço distintivo. Mais tarde, entre os latinos, elas consistem numa breve informação acerca da peça e numa lista de *dramatis personae** (Pavis, 2008, p. 96).

Assim, um texto do gênero dramático apresenta esses dois tipos de conteúdo: o discurso direto dos personagens e as indicações cênicas (rubricas ou didascálias). Nesta arte, por outro lado, não existe um narrador que conta a ação. O enredo é apresentado através das falas dos personagens representados por atores que vivenciam os acontecimentos. Assim, os diálogos e monólogos assumem uma importância quando se seguem as didascálias que são as intenções feitas pelo dramaturgo. Este ciclo de texto: leitura, interpretação e representação é o que faz este gênero merecer um protagonismo dentro da educação.

Seguimos com algumas outras definições que aparecem dentro dos textos teatrais, como os figurinos.

Os figurinos podem aparecer em determinados momentos dos textos, algumas vezes dentro das falas ou das rubricas, como também no início do texto, abaixo dos personagens, entre outros:

Os figurinos começam por ser desenhos que representam os elementos visuais da encenação relacionados com o corpo dos atores, em especial as roupas que usam na construção das personagens. Depois de criados e costurados, os figurinos ou trajes de cena constituem o guarda-roupa de uma peça. Mas o figurino não é só o vestuário: inclui também as máscaras, perucas, maquiagens, joias e acessórios, que caracterizam o ator (Henriques, 2016, p. 26).

Pavis (2008) também demonstra sua visão sobre as vestimentas dos atores:

Na encenação contemporânea, o figurino tem papel cada vez mais importante e variado, tomando-se verdadeiramente a “segunda pele do ator” de que falava TAIROV, no começo do século. O fato é que o figurino, sempre presente no ato teatral como signo da personagem e do disfarce, contentou-se por muito tempo com o simples papel de caracterizador encarregado de vestir o ator de acordo com a verossimilhança de uma condição ou de uma situação. Hoje, na representação, o figurino conquista um lugar muito mais ambicioso; multiplica suas funções e se integra ao trabalho de conjunto em cima dos significantes cênicos. Desde que aparece em cena, a vestimenta converte-se em figurino de teatro: põe-se a serviço de efeitos de amplificação, de simplificação, de abstração e de legibilidade (Pavis, 2008, p. 168).

Os figurinos vistos como “a pele dos atores” são construções visuais que carregam sentidos e relacionam com os personagens e ações, constituindo-se em tudo o que o ator usa no corpo quando está em cena.

Nesses aspectos, existem os atores e atrizes que para Pavis (2008) é o corpo condutor:

O Ator, desempenhando um papel ou encarnando uma *personagem*, situa-se no próprio cerne do acontecimento teatral. Ele é o vínculo vivo entre o texto do autor, as diretivas de atuação do encenador e o olhar e a audição do espectador. Compreende-se que este papel esmagador tenha feito dele, na história do teatro, ora uma personagem adulada e mitificada, um “monstro sagrado”, ora um ser desprezado do qual a sociedade desconfia por um medo quase instintivo (Pavis, 2008, p. 30).

O autor cria em sua mente as personalidades de seus personagens e passa por meio do texto que o ator/atriz vai ler, interpretar e depois representar,

relacionando, então, a fala, os gestos e o figurino. Esta sequência de fatos modifica o modelo a ser representado. Cada indivíduo em si terá características físicas diferentes e entendimentos diversos. Importante nesse momento da organização e ensaios é o corpo do ator que vai conduzir a construção do personagem para contar o enredo.

Henriques (2016), sobre tais assuntos, apresenta-nos um contexto histórico definindo ator:

No início existia apenas o coro, até que Tépis se tornou o primeiro *hypokrites*, ou seja, <<aquele que responde ao coro>>, momento em que a profissão e a palavra ficaram conotadas com falsidade. Apesar de os atores serem a matéria-prima do teatro, demoraram a conquistar fãs. Platão e Aristoteles não lhes pediam autógrafos, nem os romanos ou a Igreja Católica, que os considerou agentes de Satã. Na França eram vistos como desordeiros sem moral, e só a 25 de dezembro de 1789 que saiu o decreto que lhes concedia o título de cidadãos. O herói era o autor do texto, enquanto os atores imitavam emoções a troco de dinheiro, sem sentimentos, meros porta-vozes da mensagem do dramaturgo. Essa visão mudou gradualmente no virar do século XIX, quando o ator começa a interpretar mais e mimetizar menos. Com a chegada do cinema, os autores famosos tornaram-se mais do que realeza: tornam-se estrelas imortais (Henriques, 2016, p. 7).

Esta última apresentação sobre ator/atriz vem do contexto histórico vivido pelo meio artístico. Por outro lado, rico em conteúdo para se apresentar aos alunos, o teatro e seu texto faz parte de um contexto histórico imenso desde a Grécia antiga até os dias atuais. Nessa perspectiva, Pavis (2008) nos esclarece a definição do ator. Neste movimento, o ator empresta seu eu para representar “um papel”, que nos transmitirá uma mensagem que poderá ser lida de diferentes formas. Por fim, existe o diretor, que deve analisar e criar um fio condutor para esta realização. Nas escolas, este papel cabe ao professor. Ser diretor de teatro significa:

A figura do diretor de teatro, administrador, *Intendant* alemão ou artista encenador nomeado pelo governo contribui grandemente não só para a gestão, mas também para a estética dos espetáculos. Ele não pensa sempre como o diretor do *Prólogo sobre o Teatro, do Fausto* de GOETHE: “Eu gostaria demais de agradar à multidão, sobretudo porque ela

vive e faz viver”? “*A casta infernal dos diretores encenadores*”, lamenta-se J. LASSALE (1990: 30), antigo administrador da Comédie-Française. O diretor está ali para nos lembrar que a administração é parte integrante da criação: não apenas em relação ao orçamento de funcionamento, porém, mais ainda, quanto à programação: o diretor tenderá naturalmente a propor assinaturas que assegurem uma temporada tranquila; recomendará exigências para peças ou estilos já comprovados; só assumirá compromisso com coproduções rentáveis – são vários os imperativos econômicos que se imporão às jovens companhias ou aos encenadores. Dessa forma, a política cultural não mais garante a sobrevivência da arte, mesmo que mediana (Pavis, 2008, p. 100).

O que compreendemos é que a postura de um diretor é o caminho para o sucesso de um texto dramático bem-sucedido, ele vai além de orientar e colaborar nas interpretações. É ele quem cuidará de todos os orçamentos, dos papéis a serem distribuídos e feitos, tradução da ideia do dramaturgo e compreensão geral do momento da apresentação.

Portanto, a linguagem teatral é um produto interdisciplinar, ou seja, é “um discurso com vocação científica sobre o sentido e tem ligação com as produções significantes e transculturais das sociedades que o modelam e com os postulados epistemológicos que fundamentam as condições de sua análise” (Bertrand, 2003, p. 76).

Estas indicações sobre as definições dos nomes que encontramos dentro do texto dramático são características fixas desse gênero textual. Buscamos aqui, portanto, evidenciar um olhar de dentro para fora do texto teatral, “esmiuçando” o que é cada parte do gênero para que o trabalho com o texto em sala de aula seja bem sucedida.

3.2. O ANTAGONISTA¹⁰ - Gênero dramático: como ler?

O teatro é a poesia que sai do livro e se faz humana.
(Federico García Lorca)

¹⁰ As personagens antagonistas são as personagens da peça em oposição ou em conflito com a personagem principal, “O caráter antagonista do universo teatral é um dos princípios essenciais da forma dramática” (Pavis, 2008, p. 15), assim, a utilização do teatro (ou não) nos documentos oficiais torna-se antagonista.

Embora os PCNs de Arte (1997) contenham diretrizes curriculares defendendo a inclusão das várias modalidades artísticas na composição curricular das escolas em nosso país, na prática raramente essas orientações se efetivam. Mais especificamente no caso do teatro, segundo os PCNs de Arte (1997, p. 58), “compete à escola oferecer um espaço para a realização da atividade teatral, um espaço mais livre e mais flexível para que a criança possa ordenar-se de acordo com a sua criação”.

Ressaltamos que o teatro tem como fundamento a experiência de vida: ideias, conhecimentos, sentimentos e a sua ação é a ordenação desses conteúdos individuais e grupais. As propostas educacionais devem compreender a atividade teatral como uma combinação de atividade para o 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 da cultura humana (PCN, 1997, p. 94).

De acordo com os PCNs de Arte (1997, p. 21), “o ser humano que não conhece a arte acaba por se fazer valer de uma experiência de aprendizagem limitada, escapando-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida”.

Todo mundo sabe, ou pensa que sabe, que não se pode ler o teatro. Os professores não o ignoram e dificilmente estão livres da angústia de explicar ou tentar explicar, um documento textual cuja chave está fora dele. Os atores e os diretores pensam que sabem isso melhor do que ninguém, e veem com certo descaso toda exegese universitária, por considerá-la inútil e maçante. Os leitores comuns também o sabem, pois cada vez que se aventuram a ler o teatro, avaliam a dificuldade de ler um texto que decididamente não parece feito para o consumo livresco. Nem todos estão familiarizados com as técnicas de performance teatral ou com a imaginação específica, necessária para inventar uma representação fictícia. (Ubersfeld, 2005. p. 11).

Visivelmente temos o texto de teatro como algo fora do comum, não é um texto que circula nas redes sociais muito menos no âmbito de leitura social como contos, poesias, notícias de jornais. Geralmente, é lido por pessoas com interesse pelo gênero. Essa percepção evidencia que tanto aluno quanto

professor podem não possuir familiaridade com este texto pode acarretar à não experiência e exercício com este trabalho, sobretudo em sala de aula.

Atualmente, o texto dramático pode perpassar por todas as áreas de ensino, ressaltaremos, no entanto, na disciplina de Arte, citada para embasar as teorias de Ana Mae Barbosa, pois, afinal, o texto de teatro é em si uma obra artística. Olhar através da tríade de Barbosa, deste modo, ajudará mais adiante.

Hoje, depois de anos de experimentação, estou convencida de que metodologia é construção de cada professor em sala de aula e gostaria de ver a expressão Proposta Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular (Barbosa, 1998, p. 33).

A proposta triangular de Ana Mae Barbosa (1998) vai do entendimento para a construção de um modo de abordagem utilizada pelo professor. A abordagem apresenta três pontos: o fazer, o ler e o contextualizar a arte. As ações de Ler-Fazer-Contextualizar se alternam e se articulam de diferentes maneiras, já que não há a indicação metodológica de uma sequência:

[...] a Proposta Triangular designa ações como componentes curriculares: o fazer, a leitura e a contextualização. Na época do Museu de Arte Contemporânea, esta contextualização era prioritariamente histórica, dada a natureza da instituição museu. Mas com o passar do tempo nos tornamos mais radicais em relação à disciplinarização e, em vez de designar como história da arte, um dos componentes da aprendizagem da arte, ampliamos o espectro da experiência nomeando-a contextualização, a qual pode ser histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica etc. (Barbosa, 1998, p. 37).

A Tríade, como citada, não tem uma ordem a ser feita, no entanto, tem o que cada uma delas é, ou como deve ser entendida. Por outro lado, não são metodologias, mas são propostas em que o professor pode mediar, contendo este processo de compreensão da leitura geral da arte, aqui, o texto dramático. Para Barbosa (2005, p. 32) “[...] o conhecimento em Artes se dá na intersecção da experimentação, da decodificação e da informação [...]”. É nesse sentido que somente quando há a vivência e o entendimento simultâneo destes três

componentes é que se adquire pleno conhecimento da Arte e isto só deverá ocorrer quando ela compor uma disciplina.

O apreciar, contextualizar e fazer abordados por Barbosa (2008) se aplicam em qualquer instância do ensino, qualquer professor, de qualquer disciplina pode utilizar a Abordagem Triangular para desenvolver a sua proposta de ensino e o texto teatral não poderia ficar de fora desse contexto, já que é utilizado por diferentes professores, com intenções diversas.

Na abordagem triangular, referência para a aplicação nesta pesquisa, a leitura de imagens tem papel preponderante nas artes visuais. Pensando na ação, duas três competências interligadas por esta proposta de arte-educação: o fazer artístico, a contextualização da obra e a terceira competência, voltada à leitura de imagens, é associada à sua fruição ou apreciação e deveria ser desenvolvida nas aulas quando for feita a leitura de um texto.

Leitura da obra de arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a receptáculos das informações do professor, por mais inteligentes que elas sejam. A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma “educação bancária” (Barbosa, 2005, p. 40).

Assim como o triângulo, a abordagem pode ser produzida partindo pelos três diferentes vértices, embora ela tenha que estar dentro desta proposta política, social e cultural que a arte deve desenvolver, tem que ter sentido amplo na vida de quem vai aprender. É esse o propósito da abordagem.

Inicialmente, a Abordagem Triangular foi elaborada para o desenvolvimento das Artes Visuais em que a tríade se dá como um conjunto de ações complementares e interconectadas em que no fazer temos a dimensão de produzir obras artísticas e realizar leituras sobre elas; na apreciação temos o exercício de ler e compreender poeticamente os códigos e a estes elaborar sentidos e na contextualização se propõe estabelecer conexões com os fatores históricos, sociais, culturais de modo que tais aspectos estejam articulados e caminhem para o aprofundamento em Arte (Machado, 2010, p. 68).

A fruição da Arte, considerada no primeiro eixo da Proposta Triangular, “baseia-se nas diferentes possibilidades de o educando entrar em contato com a Arte, os diferentes modos de ver e interpretar as obras de arte, o que pode despertar a capacidade crítica dos educandos” (Barbosa, 1998). “O Ler Arte – ação que inclui a crítica e estética, o questionamento, promovendo a busca e a descoberta sem operacionalizar o processo, como também evitando os processos adivinhatório da intenção do artista” (Rizzi, 2008, p. 48).

O texto dramático, isto é, a obra teatral como gênero tem suas características: o título, seus personagens descritos, seu cenário, até como estão as falas. O texto, neste caso, é algo imagético. Além da estrutura escrita podemos levantar o conhecimento prévio dos alunos com perguntas-chave: quem já foi ao teatro? Como se faz uma montagem? Alguém já leu algum texto? Como é o texto de teatro? Para que ele serve? Quem escreve o texto dramático? Entre outras perguntas pertinentes ao tema.

Esses primeiros questionamentos, além de aguçar o conhecimento prévio dos alunos traz à luz curiosidades que o leitor, ao ter os primeiros contatos com o texto, poderá perceber e compreender o que pensaram a respeito. O professor deverá ouvir todas as respostas que aparecerem para dar continuidade.

O segundo ponto é o “Contextualizar – ação que permite fazer relações com a história da Arte e com outras áreas de conhecimento, atuando no campo da interdisciplinaridade e da multiculturalidade” (Rizzi, 2008, p. 48). Quanto à contextualização ou a história da Arte, segundo eixo da Proposta Triangular, Barbosa (1998, p. 64) a entende “como o momento de contextualizar o artista e a obra de arte no tempo. Trata de compreender a obra de arte e o contexto onde foi criada, bem como as ideologias que podem estar presentes na criação”. Neste segundo ponto, dessa forma, podemos levantar o contexto histórico do teatro, seja a época que quiser e adentrar sobre o autor. Shakespeare daria um bom contexto além da própria obra em si, fazendo uma decupagem (processo de dividir as cenas; analisar as falas, cenários e figurinos para montagem), leituras de personagens, de lugar onde se passa o enredo, o próprio nome da peça (obra), o ano que foi escrita, seu tema, entre outras coisas que devem ser aguçadas durante a contextualização.

Esse terceiro eixo da Proposta Triangular – o Fazer artístico ou a produção artística, Barbosa (1998) compreende o momento criativo do educando, ou seja, o momento de representação pessoal de cada um. Para Rizzi (2008, p. 48), “As ações básicas da Abordagem Triangular são o Fazer Arte – que se refere ao domínio da prática artística”. Nisto, este momento do fazer tem que ser orientado, assim, o mediador deverá apresentar o gênero, explicar como será a leitura, esclarecer que as rubricas não são lidas (porém feitas, como gritar, falar mais baixo), explicar que as falas que serão lidas estão na frente do nome da personagem, além de outras características que já explicamos em seções anteriores.

Como podemos perceber, a abordagem triangular permite uma interação dinâmica e multidimensional entre as partes e o todo do contexto do ensino da arte, ou seja, permite uma interação entre as disciplinas e conteúdo, no inter-relacionamento das três ações básicas: ler, fazer e contextualizar e no inter-relacionamento das quatro ações decorrentes: decodificar, experimentar, refletir e informar. E ao se fazer a interação entre o todo e as partes pode-se ter a oportunidade de operar, também, a intertextualidade transdisciplinarmente.

Por outro lado, devemos nos preocupar com alguns pré-requisitos, isso quer dizer que não podemos pegar o primeiro livro do gênero que encontrarmos e levar para uma sala de aula realizando a leitura, já que precisamos pensar em alguns elementos que se interligam e faz com que a dramatização aconteça, como, por exemplo, levar em consideração o leitor, os conhecimentos e interesses. Segundo Betty Coelho (1999).

Dentre os vários indicadores que nos orientam na seleção da história destaca-se o conhecimento dos interesses predominantes em cada faixa etária. Há publicações específicas sobre o assunto e as editoras costumam fornecer catálogos com tal indicação. Ao narrador cumpre escolher, tendo em vista, principalmente, a qualidade literária, mesmo quando se tratar de histórias de tradição popular (Coelho, 1999, p. 14).

Entendemos que o texto dramático oralizado também entra no gênero teatro e a opção de teatro de fantoches e de bonecos, além dos dedoches são uma boa recomendação para o ensino do gênero nos anos iniciais do ensino fundamental.

O texto de teatro aproxima as crianças ainda mais quando se identificam com o personagem ali apresentado. Essa apresentação, sendo assim, tem que estar de acordo com a linguagem apropriada e acessível para cada faixa etária.

A linguagem deve ser correta, de bom gosto, simples, sem ser vulgar nem rebuscada. Os recursos onomatopaicos e as repetições contribuem para tornar a história mais interessante e dão mais força às expressões. Geralmente, uma boa história agrada a todos. Ocorre, entretanto, que, no caso de uma narrativa para crianças pequenas, é necessário respeitar-lhes as peculiaridades, sobretudo seu estágio emocional (Coelho, 1999, p. 14).

Até aqui estamos pensando na escolha do texto conforme o estágio emocional da criança e sua idade, mas, considerando que estamos levando em conta o texto dramático, principalmente quando apresentado para às crianças, é preciso que sua escolha e a forma de apresentação sejam elaboradas, para se constituir a própria leitura.

Para perceber essas peculiaridades, uma leitura sobre o material precisa, necessariamente, ser feita previamente pelo professor. Esta primeira leitura faz com que o docente compreenda a idade e o tema e, também se encante com a história; nisto, é possível fazer previsões sobre o assunto e dúvidas, além de proporcionar outras conexões, inferências e questionamentos para os estudantes, pensando em sua formação, assim, “estudar uma história é, em primeiro lugar, divertir-se com ela, captar a mensagem que nela está implícita e, em seguida, após algumas leituras, identificar os seus elementos essenciais, isto é, que constituem a sua estrutura” (Coelho, 1999. p. 21).

O estudo da história facilita a leitura para o leitor/professor, principalmente durante a prática em voz alta, pois o mediador da história já estará pronto para as entonações e entendimento de cada personagem, ainda, percebendo a introdução da história que, com vocativo ou certa entonação, aproxima o público do texto, segue com o enredo até chegar o clímax, onde tudo se resolve. Vale, igualmente, atentar-se aos detalhes destes momentos é crucial para uma boa narração ou leitura (aqui em voz alta).

Mais um cuidado que se deve ter antes de se ler, e aqui diríamos encenar um texto é conforme, Coelho:

Antes da narrativa, o narrador precisa conhecer o local e informar-se da clientela prevista, número e faixa etária dos ouvintes. Isto quando se trata, é óbvio, de ambiente diferente do habitual: um auditório, salão de festas, igreja, hospital, praça pública etc. Portanto, o primeiro cuidado refere-se a quem e onde será contada a história (Coelho, 1999, p. 53).

Novamente Coelho (1999) nos apresenta o cuidado com a faixa etária, além do lugar que se faz importante, pois pensar no silêncio, na acústica, nas possíveis interrupções (estas não dos ouvintes, e sim de terceiros), a preparação do local entre outros. A autora versa em seu livro que

Há textos que requerem, indispensavelmente, a apresentação do livro, pois a ilustração os complementa. Examinando-se livros onde se destaca a apresentação gráfica e a imagem é tão rica quanto o texto (às vezes mais rica), verifica-se a propriedade do recurso (Coelho, 1999, p. 32).

Não será sempre que estaremos de frente a um texto dramático com ilustrações, mas a estética do gênero dramático/teatro como já mencionamos outras vezes é de suma importância para que o aluno compreenda sua estrutura. Diante do exposto, ainda podemos afirmar que ninguém nasce sabendo ler um dicionário, procurar uma palavra ali dentre requer certo conhecimento sobre a organização do texto. Ler deve envolver a compreensão, tornando-se, assim um instrumento útil para a aprendizagem significativa:

Aprender algo equivale a formar uma representação, um modelo próprio, daquilo que se apresenta como objeto de aprendizagem; também implica poder atribuir significado ao conteúdo em questão, em um processo que leva a uma construção pessoal de algo que existe objetivamente (Solé, 1998, p. 45).

A inspiração do jovem leitor vem do professor, que tendo o objetivo passa para o ouvinte a sua experiência. Este vai associar com seu eu, apegando-se ou não ao gênero que lhe está sendo proposto, assim

assimilando em sua vida e em seguida saber reconhecer ou utilizar tal gênero para tal fim.

Coelho (1998) evidencia em vários relatos de experiências em que o teatro foi bem sucedido com as crianças, como por exemplo, a dramatização de “Os três porquinhos”. E posteriormente ao uso da dramatização proposta por Coelho (1998), as crianças tem, “...além de outras vantagens, a dramatização ajuda a desinibir os tímidos, retraídos, mesmo que não atuem como protagonistas” (Coelho, 1998, p. 60).

Essas atividades orientadas pela autora nos servem para uma proposta de uso do texto de teatro em sala de aula, dando um suporte para que o professor tenha um norte para fazer um trabalho com o gênero que muitas vezes é longe do seu eixo de prática escolar. Portanto tentamos deixar claro esses pontos do uso do texto teatral desde sua escolha até a atividade, passando pela Abordagem Triangular de Barbosa (1998), a escolha do tipo de texto e como apresentá-lo de Coelho (1998).

Temos então a premissa de que para ler um texto do gênero dramático, é necessário algum passo para uma leitura com mais apropriação, sendo aqui apenas uma proposta por nós apresentada:

- Mediador da leitura deve ler primeiro o texto e analisar a faixa etária e linguagem se estão adequadas.
- Pensar no lugar e onde ele apresentará esta leitura.
- Usar o livro como instrumento de apresentação (ou textos impressos).
- Fazer questionamentos sobre o que já sabem sobre tal gênero (inferências e conhecimento prévio).
- Apresentar as características do gênero teatral (falas, rubricas e descrição do lugar etc.).
- Demonstrar como se faz a leitura (falas das personagens).
- Fazer uma leitura silenciosa (reconhecer o enredo)
- Leitura coletiva em voz alta
- Conversa sobre o texto
- Atividades com o mesmo (interpretação de texto ou a pratica: dramatização).

Compreendemos que para um professor iniciante ou leigo sobre o assunto, verá como um passo importante ter este procedimento. O docente não vai apenas fazer o “teatrinho” ou uma passada de leitura, mas apresentará um gênero importante como já tentamos demonstrar e comprovar desde início desta escrita. Para que assim auxilie na prática em sala de aula, não é algo a mais para ser feito, apenas algo que se está para ser feito como prática, que também demonstramos nos documentos aqui analisados, que estamos apresentando uma proposta de como fazer de maneira correta dentro do que entendemos como literatura, arte, teatro e contexto sociocultural.

Diante do exposto, pretendemos evidenciar as possibilidades do uso do teatro em sala de aula, ressaltando sua importância, bem como as benesses em seu uso para o desenvolvimento dos alunos. No entanto, muitas vezes, como já discutido nesta dissertação, o único material ao alcance do professor é o livro didático. Vários manuais didáticos apresentam textos dramáticos, nosso intuito no capítulo a seguir é verificar como tais apresentações são feitas no livro Ápis, de Ana Maria Triconi Borgato, Terezinha Costa Hashimoto Bertin e Vera Lucia Marchezi, adotado pelo município de Presidente Prudente – SP, e discutir as propostas de encenação de tais textos.

4. QUARTO ATO – A PLATÉIA

4.1. PROTAGONISTAS E FIGURANTES¹¹: O corpus de análise

O corpus de análise desta pesquisa são os livros didáticos adotados pelo município de Presidente Prudente - SP, no ano de 2020, e os livros adotados pelo Estado, visto que o município tem uma relação com o Estado. O acervo da Secretaria de Educação do município do interior paulista se refere a cinco livros didáticos do primeiro ao quinto ano e um livro com conteúdo da disciplina de Artes, proposto apenas para os dois últimos anos do primeiro ciclo do ensino fundamental, a saber coleção Ápis. Já o acervo do Estado trata de 11 livros, denominados de “Ler e Escrever”, do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental.

Nossa intenção, nesse momento da pesquisa, é selecionar os textos dramáticos utilizados nesses materiais para a posteriori, analisá-los. Separamos, portanto, os materiais adotados pelo município e aqueles planejados pelo estado e disponibilizados para todos os municípios paulistas. Dessa maneira, analisaremos suas páginas em busca de textos teatrais, em fragmentos ou completos, para posteriormente analisá-los.

4.1.1. O MOCINHO: ¹²Ápis

Os livros didáticos escolhidos pela secretária da educação de Presidente Prudente trata-se da coleção Ápis, intitulado como “Ápis: Letramento Alfabetização”, do primeiro ao terceiro ano, e “Ápis: Língua Portuguesa”, considerando o quarto e quinto ano. Os livros são divididos em cinco volumes pelo qual se referem a cada ano/série adotado. Encontramos também o livro didático de Artes, “Ápis: Arte”, composto por um único volume, que atende aos dois anos finais do primeiro ciclo (4º e 5º anos).

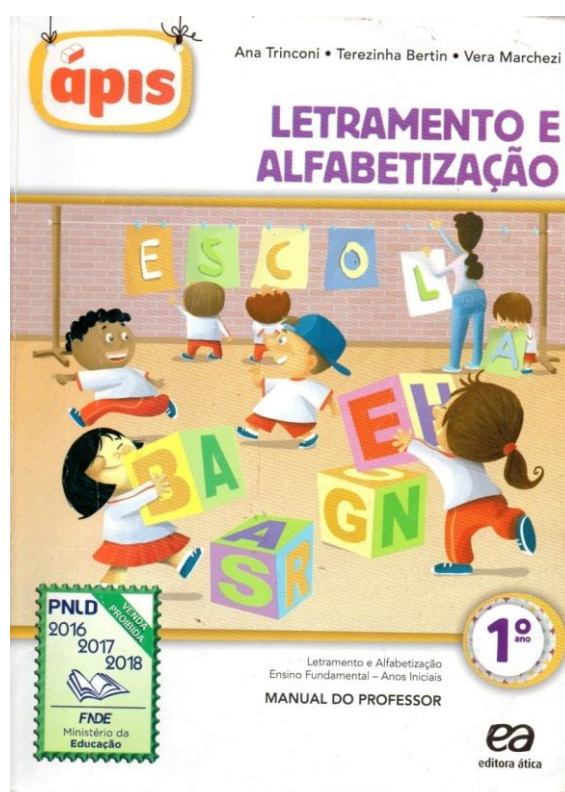
¹¹ Os textos teatrais mencionados nos livros didáticos são protagonistas e figurantes que têm como função entreter o público da plateia.

¹² O mocinho dentro da narrativa teatral é quem vira o herói, o salvador da trama. Portanto, o livro didático Ápis foi considerado o mocinho, pois é nele que estão os textos que serão analisados e depois encenados em sala de aula.

Os autores dos livros didáticos a serem analisados são Ana Maria Triconi Borgato, Terezinha Costa Hashimoto Bertin e Vera Lucia Marchezi. As autoras são formadas em Letras e juntas organizaram as diversas unidades didáticas. No livro de Artes, por sua vez, temos a autora Eliana Pougy, formada em artes pela USP, que nos traz, em ambos volumes, o ensino referente a artes dos dois últimos anos do Ensino Fundamental I.

Iniciaremos nossa análise com base na premissa: “não se deve julgar um livro pela capa”. Todavia, assim o faremos, pensando que os livros didáticos dos anos iniciais devem se aproximar daquilo que atrai as crianças imagetivamente num primeiro momento, orientando a motivação. Tal escolha será apenas para observarmos em seus sumários os livros que apresentam ou não os capítulos, ou qualquer outra referência sobre “o nosso protagonista”, o texto teatral.

Figura 1 - Capa do Ápis: Letramento e Alfabetização 1º ano.



Fonte: Borgato, Bertin e Marchezi (2017).

Nos livros didáticos Ápis, buscamos por textos do gênero teatro que podem estar em fragmentos ou completos, porém, na capa do primeiro ano,

não há nada que faz referência aos assuntos abordados nos capítulos, assim como não encontramos a menção ao texto teatral no sumário. Ao folhar capítulo por capítulo, constatamos que realmente não há nenhuma referência ao teatro, muito menos ao texto teatral.

Figura 2 - Capa do Ápis: Letramento e Alfabetização 2º ano.



Fonte: Borgato, Bertin e Marchezi (2017).

Ao observarmos a Figura 2, já na capa do livro do segundo ano também não encontramos nenhuma imagem referente ao teatro e nenhum texto entre os capítulos desta obra que seja dramático.

Entretanto, ao nos debruçarmos sobre o livro do terceiro ano, conforme a Figura 3, encontramos pela primeira vez, uma referência ao teatro: representando estarem em um parque, duas personagens se destacam nos remetendo à um conto de fadas em primeiro plano e, em segundo plano, há um palco, acompanhado pelo símbolo da dramaturgia com a face da comédia (a máscara sorridente), de um lado, e da tragédia (mascara tristonha) de outro. Também pode-se notar crianças e pessoas participando ativamente da atividade, com semblantes felizes. A partir dessa capa, abre-se, igualmente, a

oportunidade para que o professor questione os alunos e levante inferências sobre o gênero.

Figura 3 - Capa do Ápis: Letramento e Alfabetização 3º ano.

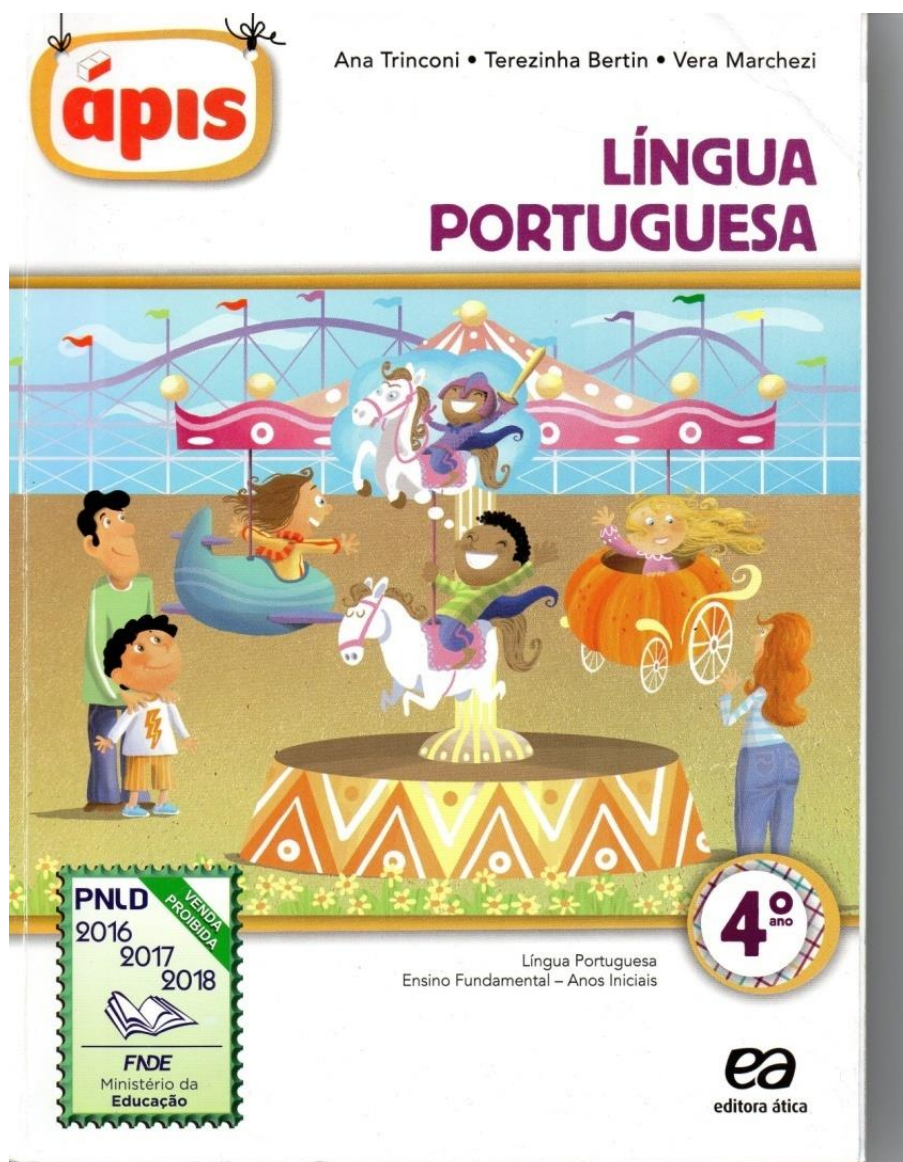


Fonte: Borgato, Bertin e Marchezi (2017).

Neste livro, encontramos um capítulo que versa acerca do teatro. Com mais de 16 páginas, apresenta-se textos em forma de linguagem teatral e explicações da área, em que os estudantes e professor têm a oportunidade de desenvolver o assunto, uma peça teatral. Por haver uma unidade didática referente ao teatro, o livro do terceiro ano fará parte de nosso corpus de análise.

Ao analisarmos o livro do quarto ano, percebemos que na capa não há ilustrações que remetam ao teatro. O livro destinado aos alunos do quarto ano não aparece em nenhum capítulo destinado a linguagem teatral.

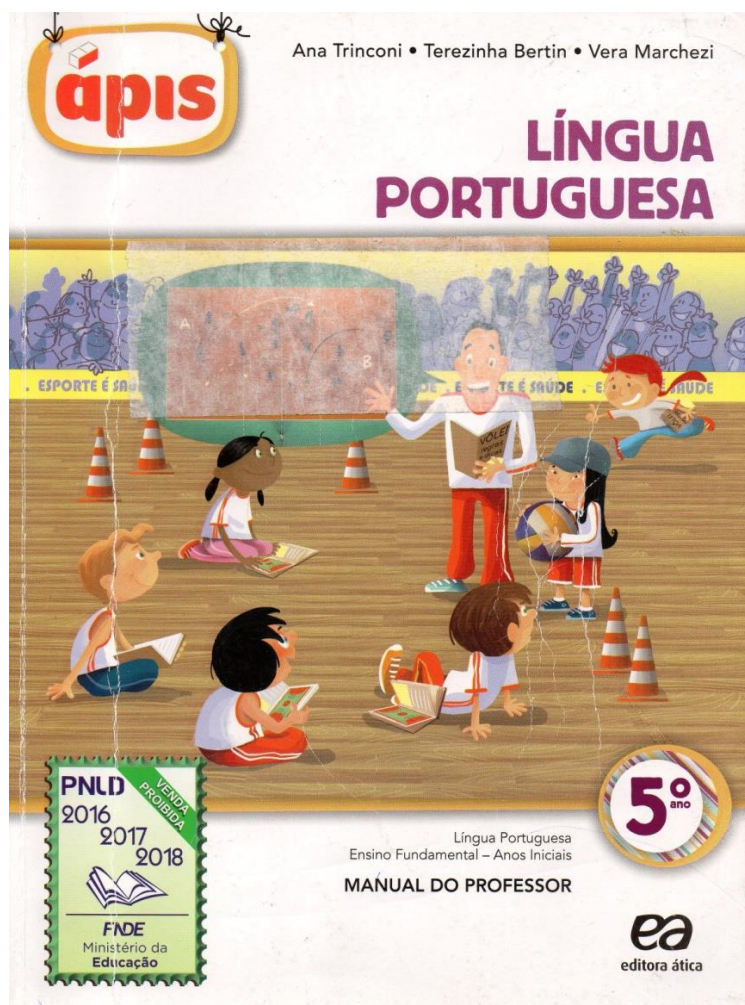
Figura 4 - Capa do Ápis: Língua Portuguesa 4º ano



Fonte: Borgato, Bertin e Marchezi (2017).

No livro do quinto ano, a capa nos comunica através imagem sobre a atividade desenvolvida por um professor e seus alunos, remetendo-nos ao exercício físico e saúde. Isso pode ser percebido pela escrita presente e pelo ambiente: no primeiro plano, encontramos a quadra com os alunos e recursos pedagógicos, como livros e cones. Já no segundo plano, encontramos a arquibancada e a escrita no letreiro.

Figura 5 - Capa do Ápis Língua Portuguesa 5º ano

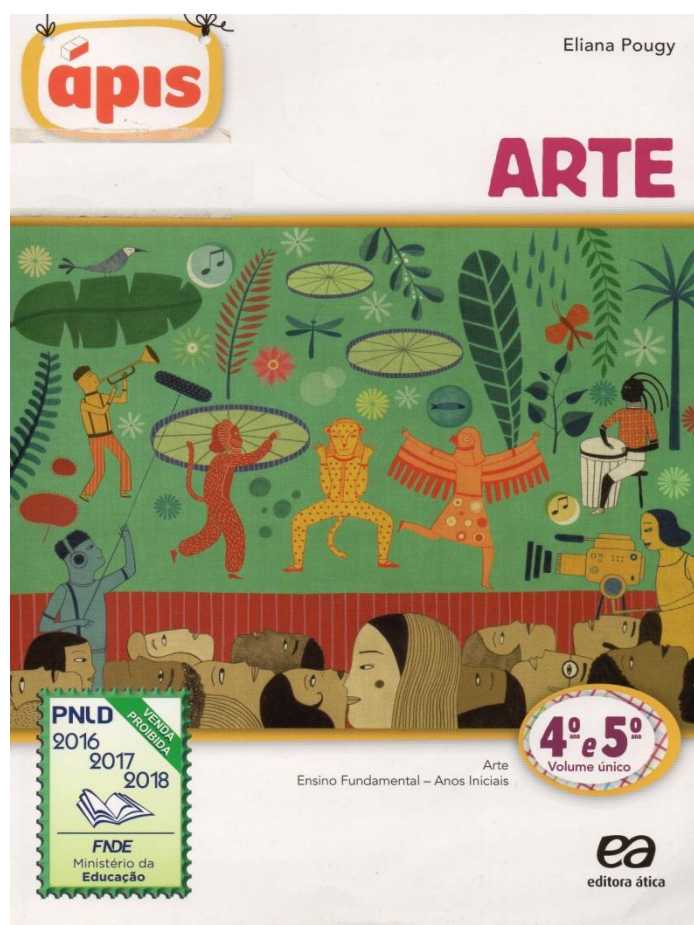


Fonte: Borgato, Bertin e Marchezi (2017).

Neste volume, encontramos, especificamente no capítulo 8, referências ao teatro a partir de textos em linguagem teatral. Assim, por conter em seu conteúdo o gênero ao qual nos propormos discutir, este livro fará parte de nosso corpus de análise.

Temos, por fim, o livro de Artes, que nos apresenta diversos elementos em sua capa. Há, por exemplo um painel, ou talvez uma representação de uma apresentação cênica, em que pode ser observado de um lado uma mulher que segura uma câmera e de outro um homem segurando um microfone, conectando com aqueles de gravação de cinema. Na mesma capa, também há uma plateia.

Figura 6 - Capa Ápis: Arte.



Fonte: Pougy (2017).

O livro de Artes perpassa vários gêneros artísticos, mas, por outro lado, não há uma real referência ao texto dramático, o que diverge com a base nacional comum curricular, que coloca que o texto deve ser trabalhado, sobretudo na disciplina de arte, oportunizando o conhecimento de um determinado assunto. Na unidade 4, no entanto, com o tema “Narrativas de Ontem de Hoje e sempre”, é feita apenas de forma simbólica a menção ao teatro, sem se remeter, de fato, à leitura e à prática teatral.

Nas orientações para o professor tem-se “linguagens artísticas e as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental”, encontra-se a “Linguagem teatral, XXIV” (Pougy, 2017, p. XXIV), dentro das orientações, apresentando os objetivos de aprendizagem para tal conteúdo:

Na coleção, para sistematizar o ensino de teatro, propomos, tanto no material do aluno quanto nas orientações didáticas: • Atividades de apreciação de teatro; • Experimentação de jogos

teatrais; • Atividades de improvisação, atuação e encenação; • Atividades de reconhecimento de elementos da linguagem teatral; • Ampliação gradativa do repertório cultural dos estudantes, abordando a variedade de formas de teatro presentes em nossa sociedade.

Buscamos, dessa forma, cumprir todas as habilidades listadas na BNCC relacionadas ao teatro. As orientações didáticas ao longo do livro demarcam os momentos específicos em que essas habilidades são trabalhadas (Pougy, 2017, p. XXIV).

O que se apresenta das páginas 84 a 101, são propostas de jogos teatrais, de Viola Spolin. Nessas páginas o professor tem acesso ao teatro de Mamulengo, considerando opções de como fazer o boneco, trabalhar o contexto histórico e uma breve explanação da linguagem teatral. Embora consideradas etapas importantes, as páginas não apresentam o texto teatral em si, mas se volta unicamente para o teatro de mamulengo, sendo que poderia existir, dentro do mesmo, o trabalho com o próprio texto dramático, já que não se destitui do que está sendo proposto.

Ao findar o capítulo, o livro traz um quadro com dizeres: “O que estudamos?” (Pougy, 2017, p. 101).

❧ O teatro de mamulengo é uma forma tradicional de teatro.

❧ Os temas do teatro de mamulengo podem ser atuais e fazer as pessoas refletirem.

❧ Os dramaturgos produzem os textos teatrais, que definem quem desempenha a ação teatral, em que tempo e onde ela se desenrola.

❧ Os personagens são interpretados pelos atores e atrizes com base em textos teatrais ou de improviso.

❧ Os atores e atrizes podem usar o próprio corpo, além de manipular bonecos e até mesmo objetos para interpretar personagens.

❧ O espaço cênico é o local onde a ação teatral se desenrola.

❧ A embolada é uma forma tradicional de música que também pode ser apresentada em espaços públicos.

❧ O museu Giramundo possui um grande acervo de bonecos a fim de valorizar a arte de bonequeiros como os mamulengueiros (Pougy, 2017, p. 101).

Ressaltamos que dos volumes analisados os que mais refletem a preocupação com a arte teatral é a ausência do gênero dramático no material proposto para as aulas de Artes, cujo livro somente faz referência a definição do que seria o teatro, mas não traz exemplos para que a criança entre em contato com o mesmo e, aliás, não contextualiza o texto teatral de forma geral

e não fornece ao docente exemplos para que ele possa trabalhar com uma montagem teatral em sala de aula.

4.1.2. O VILÃO¹³: Ler e Escrever

O Ler e Escrever é parte de um programa do governo do Estado de São Paulo, com um conjunto de linhas de ações articuladas, que incluem formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se, dessa forma, como uma política pública para o Ensino Fundamental I com o intuito de promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Sua meta é alfabetizar as crianças com até oito anos de idade (2^asérie/3^o.ano), matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita para os alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental.

Figura 7 - Capas Ler e Escrever 1^o ao 5^o ano.



Fonte: Acervo do autor.

Os autores da coleção são assessores da Secretaria Estadual de Educação e há ainda o estímulo para que os gestores (Supervisores,

¹³ Vilão é quem faz a trama acontecer de maneira a destruir o final feliz, porém, na maioria das vezes, não obtém o final por ele desejado. Vemos o texto teatral inserido nos manuais didáticos da coleção Ler e Escrever como um vilão, por não trazer o texto na íntegra e aligeirar as atividades teatrais em sala de aula.

Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas - PCOPs e Diretores de escolas) participem, buscando a discussão de conteúdos que ampliem as possibilidades de compreensão, apoio, acompanhamento e avaliação para a tomada de decisões voltadas à aprendizagem dos alunos; quanto à formação pedagógica.

As capas dos volumes são padronizadas, como demonstra a Figura 7: sempre há duas crianças em cima de um livro aberto. A única diferença que pode ser vista são as cores, que se alteram conforme o segmento. Não vemos em suas capas nenhuma referência ao teatro, ou qualquer menção a outro conteúdo. A padronização da capa pode não motivar os alunos para a leitura e o trabalho com o livro.

Figura 8 - Ler e Escrever 1º ano.



Fonte: São Paulo (2018).

Ao abrirmos o Ler e Escrever do primeiro ano, verificamos atividades de alfabetização e não há menções ao texto de teatro. Dessa maneira, este livro não fará parte de nossas análises. No entanto, é importante ressaltar que, nas orientações para Expectativas de aprendizagem, solicita-se:

Ao final do 1o ano do ensino fundamental, o aluno deverá ser capaz de, pelo menos:

ler – com o apoio do professor ou colegas – textos de diferentes gêneros, (como, por exemplo, contos, textos instrucionais, textos expositivos de divulgação científica, notícias), com diferentes propósitos, apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto, as características de seu portador, do gênero e do sistema de escrita; (São Paulo, 2018, p. 25).

Ou seja, apesar de não encontrarmos o texto dramático neste volume Figura 8 - Ler e Escrever 1º ano, temos uma “brecha”, para que ao menos ele seja uma opção para o professor fazer leituras. Na opção de leitura, dessa forma, encontra-se a sugestão de um texto dramático: “O teatro de sombras de Ofélia. Michael Ende. Ed Ática” (São Paulo, 2018, p. 231), presente no fim do livro a partir do tema Contos Modernos, na seção denominada “Para saber mais” (São Paulo, 2018, p. 228).

Em outra passagem temos:

1. O texto deixa de servir para exemplificar qualquer conteúdo e passa a apresentar, sobretudo, aqueles que o definem. Por exemplo, a relação imagem-texto na propaganda, as argumentações na nota editorial, a *pontuação do diálogo direto no teatro* ou em algumas histórias (São Paulo, 2018, p. 228, grifos nossos).

Encontramos no item de “Algumas anotações sobre os textos e os projetos na escola” (São Paulo, 2018, p. 255), uma proposta de trabalho como sugestão:

Essas propostas permitem superar alguns problemas antes enunciados. Em primeiro lugar, fazer na escola algo mais parecido com aquilo que usualmente se faz fora da escola. Além disso, trabalha-se a partir do que a criança já sabe, porque ela tem a oportunidade de pôr em jogo aquilo que conhece nas produções e interpretações iniciais. Contextualiza-se o conhecimento nas práticas da leitura e da escrita (São Paulo, 2018, p. 259).

Sobre o texto teatral há a seguinte colocação: “Vejam um exemplo de uma série de exercícios em torno de um texto. Transcrevemos uma proposta de atividades editada na década de 1970” (São Paulo, 2018, p. 255), mas que sabemos que até os dias de hoje não foram adotadas.

Por outro lado, há a construção de jogos e brincadeiras, na parte de contos o material sugere atividades para brincadeiras livres, quando cita “como selecionar materiais” (São Paulo, 2018, p. 214) e indica “Fantoche / teatro”, como um de seus elementos, também menciona “Caixa de fantasias” (São Paulo, 2018, p. 218), as ações propõem usos de “fantasias de carnaval ou teatro”. Entretanto, por essa passagem e opções do trabalho com o gênero não ser a respeito do texto teatral, corpus da pesquisa, esse volume não fará parte de nossas análises.

Figura 9 - Ler e Escrever 2º ano



Fonte: São Paulo (2018).

Seguimos com nossa “garimpagem”, no entanto, nenhum “ouro” encontrado, apenas um vestígio, pois dentro do livro do segundo ano, conforme a Figura 9, não temos os temas teatro, nem o gênero dramático para analisar. No entanto, há um ponto nas orientações para o professor em que temos “Por que ler uma diversidade de textos no 2º ano?” (São Paulo, 2018). A partir da indagação, o material orienta:

Um dos elementos fundamentais para a construção das competências leitoras é o contato com diferentes gêneros de texto (cartas, contos, divulgação científica, poemas,

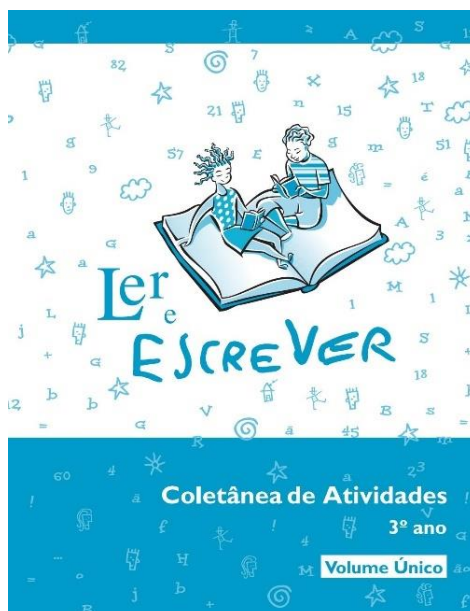
reportagens, entre outros). Assim, durante o 2º ano, é importante que, além dos poemas, cantigas e parlendas, que se constituem textos privilegiados para o trabalho com a consolidação da escrita alfabética, seja proporcionado também o contato do aluno com *diversos textos literários* e informativos (São Paulo, 2018, p. 23, grifos nossos).

Atingir algumas competências é fundamental e umas delas é a apresentação de diversos tipos textuais. Apesar disso, não há menção ao gênero dramático definindo-o ou orientando atividades em sala de aula. Por outro lado, a obra destaca:

Esse contato permitirá que os alunos construam conhecimentos sobre os gêneros tratados e também sobre procedimentos, atitudes e valores relacionados ao comportamento leitor: definir os diferentes propósitos pelos quais lemos um texto; estabelecer relações entre textos do mesmo gênero e entre o conteúdo do texto lido com outros conhecimentos; utilizar estratégias para prosseguir na leitura (São Paulo, 2018, p. 23).

Nessa citação, percebemos que se abre possibilidades para introduzir o texto teatral para atingir determinada competência.

Figura 10 - Ler e Escrever 3º ano



Fonte: São Paulo (2018).

Compreendemos que os anos iniciais estão focados na alfabetização, portanto, não vemos a necessidade da exclusão do teatro e de seu texto

nestes períodos. No livro do terceiro ano, mostrado na Figura 10, encontramos a possibilidade de trabalho com o gênero quando se aponta as expectativas de aprendizagem para esse segmento:

Ao final do 3º ano do ensino fundamental o aluno deverá ser capaz de, pelo menos:

-ler textos – com o apoio do professor – para estudar os temas tratados nas diferentes áreas de conhecimento (como, por exemplo, textos de enciclopédias, textos que circulam na internet, publicados em jornais impressos, revistas etc.), utilizando procedimentos básicos de estudo; -ler, por si mesmo, textos de diferentes gêneros (como contos, fábulas, mitos, lendas, poemas, instrucionais, notícias, reportagens, entre outros), apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto, as características de seu portador, da linguagem própria do gênero e do sistema de escrita; [...] (São Paulo, 2018, p. 23).

Aqui percebemos duas perspectivas que nos apontam para tal possibilidade, quando nos apresenta temas de diversas áreas do conhecimento e quando nos fala do trabalho com textos de diferentes gêneros, auxiliando a compreensão de uma liberdade de possibilidade de trabalho com o texto teatral. Tal orientação nos chama a atenção para diferença do livro adotado pelo município, que já na terceira série apresenta o teatro, e o gênero dramático, no entanto, de maneira insuficiente.

Figura 11 - Ler e Escrever 4º ano



Fonte: São Paulo (2018).

Neste volume, 4º ano terceira série, conforme a Figura 11, não obtivemos sucesso ao olhar seu sumário, já que nada consta sobre o texto dramático dentro das 357 páginas. No entanto, nas orientações sobre as Expectativas de Aprendizagem para o 4 ano, tem-se:

ler, por si mesmo, textos de diferentes gêneros (como, por exemplo, contos, fábulas, mitos, lendas, crônicas, poemas, *textos teatrais*, da esfera jornalística etc.), apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto, as características de seu portador, da linguagem própria do gênero e do sistema de escrita (São Paulo, 2018, p. 24, grifos nossos).

Percebemos na citação acima a orientação para utilizar diversos textos, entre eles o teatral, mas não há um direcionamento e nem mesmo uma abordagem sobre o assunto no livro. Por este motivo, fica a critério do professor abordar ou não, já que apesar de não encontrar nesse volume nenhuma “bússola” para realizar uma leitura ou apresentar o gênero, poderá apresentar ou pedir a leitura desse texto, em algum momento, caso ele tenha conhecimento sobre a importância e procedimentos. Além de ser apenas uma sugestão de expectativa de aprendizagem, aparece como observação, após o quadro de rotinas do quarto ano.

OBSERVAÇÃO: para a escolha dos gêneros a serem lidos, tanto pelo professor quanto pelo aluno, o professor deve estar atento aos projetos e sequências desenvolvidos, refletindo sobre a necessidade de leitura de gêneros variados, conforme as expectativas de aprendizagem e matriz curricular do Saesp. São textos literários: contos, fábulas, mitos, lendas, crônicas, poemas, *textos teatrais*, letras de músicas. Seguem também exemplos de textos não literários: histórias em quadrinhos, regulamentos, receitas, procedimentos, instruções para jogos, cardápios, indicações escritas em embalagens, verbetes de dicionário ou de enciclopédia, textos informativos de interesse curricular, curiosidades (você sabia?), notícias, cartazes informativos, folhetos de informação, cartas pessoais, bilhetes (São Paulo, 2018. p. 35, grifo nosso).

A orientação para o uso do texto teatral não fornece um alicerce para o professor utilizá-lo. Sigamos para o livro do quinto ano:

Figura 11 - Ler e Escrever 5º ano

Fonte: São Paulo (2018).

Chegamos ao último exemplar do ler e Escrever, o livro do 5º ano. Ao analisar seu sumário, entre discurso direto e discurso indireto, em gêneros da esfera literária – contos, crônicas, lendas e fábulas, não encontramos o texto teatral, o gênero dramático e o tema teatro. Todavia, as expectativas de aprendizagem do 5º ano apontam exatamente a leitura com o texto teatral.

Ler, por si mesmo, textos de diferentes gêneros (como contos, fábulas, mitos, lendas, crônicas, poemas, *textos teatrais*, da esfera jornalística etc.), apoiando- -se em conhecimentos sobre o tema do texto, as características de seu portador, da linguagem própria do gênero e do sistema de escrita; [...] (São Paulo, 2018, p. 20, grifo nosso).

Percebemos que se trata de uma cópia do volume anterior. Também encontramos na sequência a observação, depois do quadro de rotinas do segundo semestre para o 5º ano (São Paulo, 2018, p. 27).

OBSERVAÇÃO: para a escolha dos gêneros a serem lidos, tanto pelo professor quanto pelo aluno, o professor deve estar atento aos projetos e sequências desenvolvidos, refletindo sobre a necessidade de leitura de gêneros variados, conforme as expectativas de aprendizagem e matriz curricular do Saresp. São textos literários: contos, fábulas, mitos, lendas, crônicas, poemas, textos teatrais, letras de músicas. Seguem também

exemplos de textos não literários: histórias em quadrinhos, regulamentos, receitas, procedimentos, instruções para jogos, cardápios, indicações escritas em embalagens, verbetes de dicionário ou de enciclopédia, textos informativos de interesse curricular, curiosidades (você sabia?), notícias, cartazes informativos, folhetos de informação, cartas pessoais, bilhetes (São Paulo, 2018, p. 27).

Esse volume, nas “Atividades permanentes de leituras” (São Paulo, 2018, p. 33), orienta um trabalho de leitura com o gênero Jornal, chega-se à “Roda de jornal 4, Caderno do jornal que aborde arte, cultura e lazer para cada grupo” (SÃO PAULO, 2018, p. 38), e postula para o professor:

Nessa roda, o objetivo é explorar o caderno que aborda assuntos relacionados à Arte, Cultura e Lazer. Antes de iniciar a roda, organize a classe em grupos e distribua páginas diferentes deste caderno. Deixe que leiam e observem tudo o que há na página. Depois, peça que selecionem algo para compartilhar com os outros colegas em roda. Incentive para que comentem sobre tudo o que encontraram no jornal: programação de cinemas e TV, críticas de livros, *peças de teatro*, filmes que foram lançados recentemente, acontecimentos relacionados à moda, cultura, arte e lazer, crônicas, acontecimentos relacionados a pessoas de destaque, tirinhas, passatempos, horóscopo etc. (São Paulo, 2018, p. 38, grifos nossos).

Neste volume, há um equívoco, já que se coloca uma orientação para que os alunos reconheçam o teatro e suas vertentes, mas não trazem modelos de peças teatrais. Nesse sentido, sem os estudantes conhecerem uma obra teatral como conseguirão prosseguir com a atividade.

Assim, ao descrever as orientações da coleção Ler e Escrever, verificamos que há menção ao gênero teatral, mas não há textos nem atividades para que professores e alunos conheçam e trabalhem com um gênero tão prazeroso. Veremos, a seguir, os textos dramáticos do manual didático Ápis.

4.2. NO PALCO¹⁴: Os textos teatrais

O texto teatral, do gênero dramático, tem suas características fundamentais para ser caracterizado dessa forma. No Quadro 2, como

¹⁴ O palco é onde o espetáculo acontece. Nesse item apresentamos os textos teatrais.

verificamos na coleção didática Ápis, encontramos esse tipo de texto nos seguintes volumes:

Quadro 2 - Lista dos livros didáticos que contém o texto teatral.

Corpus	Contém o texto teatral
Ápis Alfabetização e letramento 1º ano	Não
Ápis Alfabetização e letramento 2º ano	Não
Ápis Alfabetização e letramento 3º ano	SIM
Ápis Língua portuguesa 4º ano	Não
Ápis Língua portuguesa 5º ano	SIM
Ápis Artes 4º e 5º ano	Não
Ler e Escrever 1º ano	Não
Ler e Escrever 2º ano	Não
Ler e Escrever 3º ano	Não
Ler e Escrever 4º ano	Não
Ler e Escrever 5º ano	Não

Fonte: Elaborado pelo autor.

No início, vamos descrever e comparar as obras teatrais inseridas nos livros acima evidenciados. Para exemplificar a estrutura do gênero teatral, trataremos um texto publicado pela coleção Teatro da Juventude, que circulou nas escolas públicas na década de 90.

A imagem da Figura 2 refere-se a um texto dramático. Trouxemos para nossa ótica um texto que está dentro do padrão do gênero. Sobre a obra, cujo título é “Viagem ao faz de Contas”, escrito pelo dramaturgo Walter Quaglia, o texto traz a definição de quantos e quais personagens atuarão.

Figura 13 - Texto teatral, coleção Teatro da Juventude.

VIAGEM AO FAZ DE CONTA

Walter Quaglia

PERSONAGENS

Juca
Purpeta
Florisbela
Folhisberto
Princesinha
Chico Alfinete

1º ATO

Quintal da casa de Juca com algumas árvores, flores e uma pequena casa com chaminé. Juca está sentado num banco lendo um livro, tendo a seu lado seu cachorro, Purpeta, e sua gata, Florisbela. Os três estão de costas para o público. Sem que Juca perceba, a gata e o cachorro se hostilizam. Quando Juca olha, eles ficam quietos. Finalmente Florisbela dá um empurrão em Purpeta que revida puxando o rabo da gata.

FLORISBELA: Miauuuuul
(Colocando-se, assim como Purpeta, em posição de briga).

PURPETA: Au, Auauauauauau.

JUCA: Outra vez? Parem com isso! Se vocês não brigarem eu arrumo uma brincadeira para nós três. Tá legal? *(Purpeta e Florisbela relaxam-se).* Vou atirar esse pedaço de pau e vocês me trazem, que tal? Então lá vai.
(Atira o pau, Purpeta e Florisbela

correm para pegá-lo, chegam juntos e brigam para ver quem fica com ele). Puxa! O que é isso? Onde já se viu? Será que vocês não sabem brincar juntos?

PURPETA *(Latindo e gesticulando):* Au au auauauauau.

(Fui eu que peguei primeiro).

JUCA: Florisbela, ele diz que pegou primeiro.

(Estende a mão para ela, que ficou com o pedaço de pau).

FLORISBELA: Miaul *(Imagine)* Miaul *(não)* miaul miaul *(fui eu).*

JUCA: Bem, como eu não vi, não dou razão pra ninguém. E já que vocês vivem sempre brigando... *(Reparte o pau em dois)* cada um agora vai buscar sua metade. Esta aqui é do Purpeta e esta da Florisbela.

(Atira as duas metades, os dois correm para o mesmo pedaço e vão começar a briga anterior quando Juca interrompe).

JUCA: Qual! Não adianta, vocês não

Teatro da Juventude - 19

Fonte: São Paulo (1999, p. 19).

Em seguida, temos a palavra “Ato”, em destaque, que nos apresenta a peça por um ato apenas. Na sequência, há o cenário, porém não se destaca a palavra “Cenário”. As observações pensadas pelo escritor aparecem para este início de cena: Onde estão? E como estão?

Os textos apresentam as falas após os nomes dos personagens. Também temos as rubricas que, neste exemplo, demonstram como está o cachorro Purpeta em posição de briga.

No exemplo encontramos todos os pontos que acreditamos serem fundamentais para um texto teatral, considerando as características do gênero dramático, possibilitando, assim, a comparação entre um texto dramático de qualidade e daquele que não contém características fundamentais do gênero.

A seguir, analisaremos os textos dos livros didáticos.

4.2.1. EM FOCO¹⁵: O jacaré que comeu a noite

Ao considerar o Ápis (2017) do terceiro ano:

Figura 14 - Ápis: O jacaré que comeu a noite.

Leitura

Gênero: **texto teatral**. Esse gênero apresenta os diálogos de uma narrativa e as instruções (rubricas) que guiam os atores e vários outros profissionais durante a encenação. Os atores usam gestos, movimentos e expressões faciais – ou seja, linguagem não verbal – que também compõem as formas de expressão. O gênero favorece a habilidade de identificar os marcadores das falas dos personagens e das cenas.

Chamar a atenção dos alunos para a indicação dos personagens diante de cada fala, bem como para o que poderia caracterizar cada uma delas: entonação, ritmo, gestos, expressões faciais, etc.

Destacar as especificidades do texto teatral: as rubricas (instruções sobre como falar, caminhar, gesticular; indicação de características como entonação, altura da voz, ritmo) e os diálogos.

O texto teatral favorece o exercício da fluência em leitura por meio de:

- leitura compartilhada para compreensão dos sentidos;
- leitura conjunta das falas para ensaio do texto;
- memorização do texto, o que permite o processamento de momentos de antecipação da leitura, habilidade fundamental para o desenvolvimento de agilidade e autonomia de leitura.

Esta unidade contempla a habilidade de identificar, em textos dramáticos, marcadores de cena e das falas dos personagens. (Referência: BNCC – EF03LP36)

As atividades propostas na unidade favorecem um trabalho interdisciplinar com a área de Arte, especificamente com a linguagem teatral.

Para Iniciar

Você tem vontade de atuar em uma peça teatral? Como seria essa experiência? Muitas coisas podem acontecer em uma peça teatral, até a noite pode desaparecer. Você já imaginou viver sem as noites?

Acompanhe a leitura da professora para saber mais detalhes. Preste atenção na indicação de cada fala.

Leitura: texto teatral

O jacaré que comeu a noite

Narradora

Personagens:

- empregado
- jacaré
- macaco
- jabuti
- tamanduá
- anta
- sapo



Narradora — Era uma vez um jacaré mandão. Quando os empregados vinham trazer as coisas que ele tinha pedido...

Empregado — Dá licença, seu jacaré?

Jacaré — Só se limpar o pé!

Narradora — E era uma vez também uma floresta: a floresta onde morava o jacaré... Tinha bicho de tudo quanto é tipo: tinha macaco, jabuti, sapo, orangotango, tamanduá, bicho-preguiça, anta...

Vira e mexe acontecia alguma festa na floresta.

Os bichos sempre achavam algum motivo para comemorar...

Um belo dia estava acontecendo uma dessas festas justamente pra comemorar a volta do sol, que tinha ficado escondido quase uma semana por causa da chuva. A bicharada estava numa animação de dar gosto, quando, de repente...

Macaco — Uai! O sol sumiu! Cadê o sol?

Jabuti — Nossa! Que escuridão!

Tamanduá — Acenda uma vela, sapo! Não está dando para enxergar nada!

Sapo — Será o fim do mundo, tamanduá?

Anta — Não, não é nada disso, minha gente! Eu vi, eu vi o jacaré... **nhact...** comendo o sol! Eu vi!

236 UNIDADE 12

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Fonte: Borgato, Bertin e Marchezi (2017, p. 236).

Vamos nos ater agora ao nosso primeiro texto, que está dentro do livro didático do professor, conforme a Figura 14, e que apresenta um apêndice

¹⁵ Estar em foco no teatro e ficar em evidência durante a apresentação.

denominado: Leitura, onde se define o gênero texto teatral. As orientações estão de acordo com as definições de Pavis (2008) e Ubersfeld (2005), citadas na seção anterior, seguindo as características do gênero e exaltando algumas pontuações que devem ser seguidas: a - Esse gênero apresenta os diálogos de uma narrativa e as instruções (rubricas) que guiam os atores e vários outros profissionais durante a encenação. b - Chamar a atenção dos alunos para a indicação dos personagens diante de cada fala, bem como para o que poderia caracterizar cada uma delas: entonação, ritmo, gestos, expressões faciais, etc. c - Destacar as especificidades do texto teatral: as rubricas (instruções sobre como falar, caminhar, gesticular; indicação de características como entonação, altura da voz, ritmo) e os diálogos.

O livro do professor esclarece que “esta unidade contempla a habilidade de identificar, em textos dramáticos, marcadores de cena e das falas dos personagens (Referência: BNCC – EF03LP36)”, temos o referencial da BNCC, que vimos também em seção anterior, na qual se apresenta o caminho para um trabalho com o texto dramático em sala de aula.

Seguindo o fluxo do livro, encontramos uma orientação que é dada aos alunos:

Para iniciar

Você tem vontade de atuar em uma peça teatral? Como seria essa experiência? Muitas coisas podem acontecer em uma peça teatral, até a noite pode desaparecer. Você já imaginou viver sem as noites? Acompanhe a leitura da professora para saber mais detalhes. *Preste atenção na indicação de cada fala* (Borgato; Bertin; Marchezi, 2017, p. 236, grifos nossos).

Há, portanto, a orientação de se iniciar uma conversa antes da leitura, com o intuito de verificar se os alunos conhecem o gênero, sua estrutura, bem como para motivá-los a querer estudar o teatro.

Quando se inicia a proposta de “leitura do texto teatral”, não encontramos o nome do autor, e também não conseguimos observar as definições de cenário e das “rubricas”; bem como não há tais orientações sobre comportamento e posição do personagem, por exemplo. Trata-se de um texto de Joel Rufino dos Santos que só será anexado na unidade didática ao final do mesmo. Percebemos ainda uma foto na página seguinte.

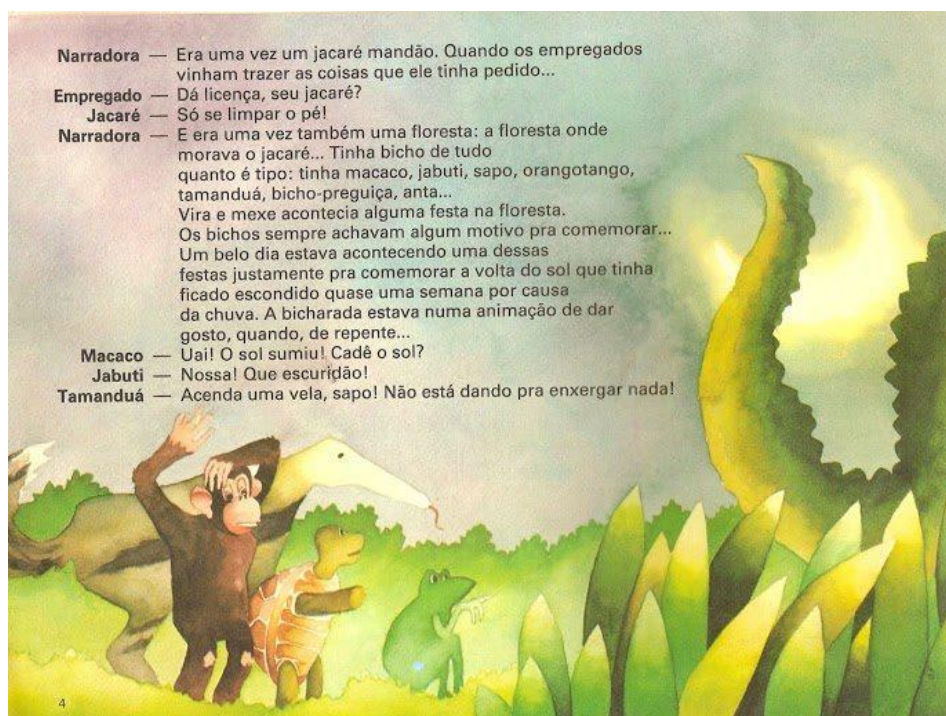
Uma descaracterização do livro do terceiro ano para com o gênero, é a falta da definição do cenário, parte fundamental do teatro, no entanto, o texto *O Jacaré que comeu a noite* (2004), incluído no livro didático, não apresenta esse elemento.

Acreditamos que um texto que tenha um cenário leva para a ludicidade, traz o faz de conta para o momento de sua descrição antes da leitura.

Por outro lado, o que nos desmobiliza ao ler o texto é o ponto C “Destacar as especificidades do texto teatral: as rubricas (instruções sobre como falar, caminhar, gesticular; indicação de características como entonação, altura da voz, ritmo) e os diálogos”, é a orientação para os professores no que se define às rubricas, presente no livro para os alunos, que apenas diz ao fim da primeira fase de leitura: “Preste atenção na indicação de cada fala” (Borgato; Bertin; Marchezi, 2014, p. 236).

Dessa maneira cabe ao professor fazer o diálogo com as definições que só constam no manual do docente e repassar tais ensinamentos aos alunos.

Figura 15 - Trecho de *O Jacaré que comeu a noite* (2004).



Fonte: Ribeiro (2004. p. 4).

Uma outra questão é que ao transpor um livro de teatro infantil para o livro didático, os autores não mantiveram características do suporte original. No

livro didático, podemos constatar que não apresentam a descrição do cenário e a lista com os nomes dos personagens.

Há uma outra situação de descaracterização do texto dramático, empobrecendo a leitura:

Figura 16 - Ápis: O jacaré que comeu a noite.

Narradora — Era a anta que havia chegado esbaforida com a notícia. E a bicharada resolveu se reunir pra falar com o jacaré. Foram que foram tropeçando, um segurando o outro, mas chegaram!

Macaco — Ô, jacaré, que negócio é esse de você comer o sol e deixar a gente nesta escuridão?

Jacaré — Ué... Me deu vontade, ora essa... E agora o sol é meu, macaco! Não adianta pedir de volta que eu não dou, não!

Narradora — E encerrou a conversa. Os bichos ainda tentaram insistir, mas não adiantou.

Voltaram pra casa, desanimados da vida, e já estavam quase dormindo, quando...

Jacaré — Uaaaaaaaai!

Jabuti — O que será isso, minha gente?

Narradora — De novo, tropeçando nos próprios pés, ofegando, cansada, passava a anta com a nova notícia...

Anta — Foi ele, foi ele outra vez! Eu vi, eu vi o jacaré cuspidor o sol! Depois... Depois ele chorava de dor, coitado!

Sapo — Coitado nada! Quem manda ficar engolindo tudo o que vê? Vamos ver se agora ele para com essa mania!

[...]

Macaco — Peraí, tamanduá, peraí! O que está acontecendo hoje? Meu Deus... Parece até que a noite também está indo embora! Está ficando claro, rapaz! Olha só!

Narradora — Pois não é de ver que a noite virou dia mesmo?

A bicharada estava pasmada, assustada!

Os que já estavam dormindo acordaram, com a luz forte do sol que apareceu, e os que estavam ainda acordados não puderam mais dormir. De repente...

Anta — Foi ele, foi ele! Eu vi, eu vi! Foi o jacaré outra vez! Ele resolveu comer a noite também!

Narradora — Era a anta, claro, que chegava com o coração na boca, mal podendo respirar!

Macaco — Ah, essa não! O jacaré não pode fazer isso com a gente!

Narradora — O macaco estava furioso! Chamou a bicharada e foram todos falar com o jacaré!

Macaco — Ô, jacaré, que negócio é esse de agora você comer a noite e deixar a gente neste sol, hem?

Assim ninguém vai conseguir dormir! Ô, rapaz!

Jacaré — Não quero nem saber! Agora a noite é minha! Só minha! E assunto encerrado.

A leitura expressiva do texto oferece oportunidade de iniciação ou de aprimoramento em diferentes situações de leitura. O texto teatral, em especial, favorece a leitura expressiva porque os diálogos são entremeados de sinais de pontuação para dar a entonação necessária à representação.

Com relação ao corpo e à voz, temos, principalmente: o movimento (rápido, moderado, lento), os gestos (suaves, intensos), a postura (graus de tensão, equilíbrio), o ritmo (alternância de elementos e pausas), a entoação (modulação dos segmentos frásicos), a dicção (clareza de pronúncia), o tom (coloquial, formal, elevado), a fluência (espontaneidade), o volume (baixo, moderado, alto).

NOVAIS, Carlos Augusto. "Leitura expressiva". Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-expressiva>>. Acesso em: 27 dez. 2017.



Fonte: Borgato, Bertin e Marchezi (2017, p. 237).

Entre a nona e a décima fala, entre o texto do Sapo e do Macaco, encontramos as reticências, ou seja, o texto foi cortado e apresenta-se fragmentado. No entanto, perdem-se falas de alguns personagens como a do Jacaré, do Macaco Jabuti e também do narrador. Isso que representa um prejuízo tanto para o professor, mas principalmente para os alunos que são privados de conhecer o texto completo. Essa supressão tem inclusive perdas na compreensão do texto por seus leitores.

Podemos comparar os dois textos entre a Figura 163, o recorte da obra didática, e a figura Figura 17, que trata do livro original, respectivamente. Na figura 17 verificamos o texto que foi cortado.

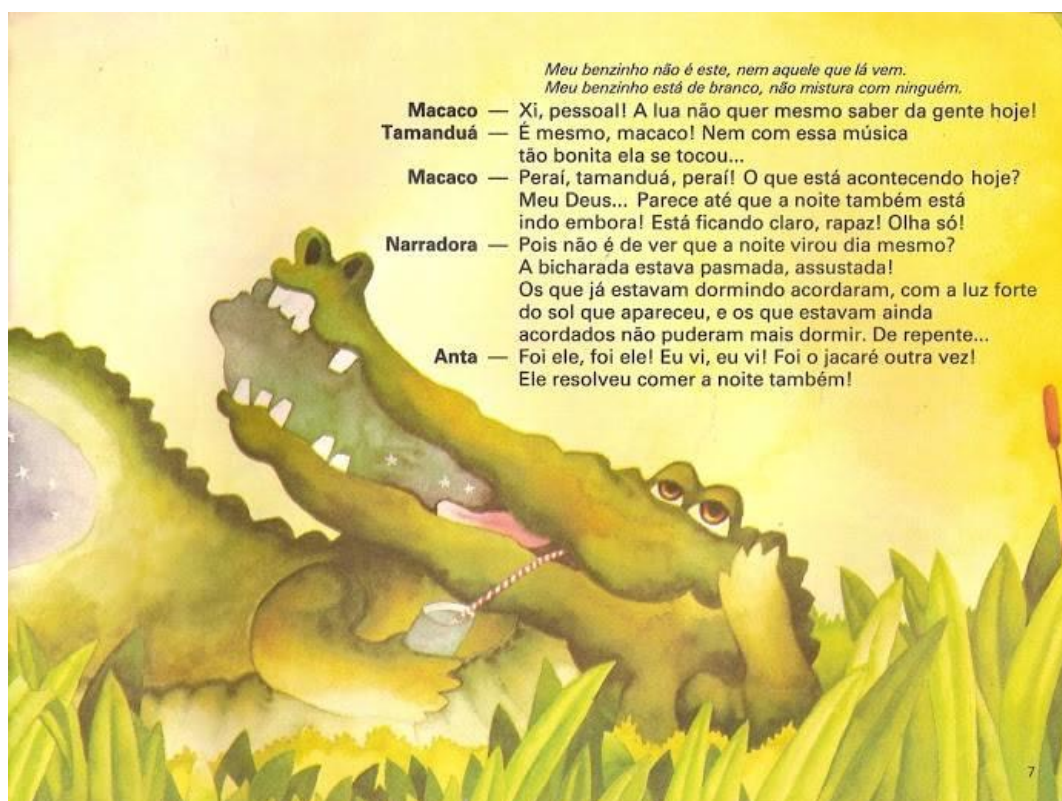
Figura 17- Trecho de *O Jacaré que comeu a noite* (2004).



Fonte: Ribeiro (2004, p. 6).

Analisando a imagem, podemos perceber, ao comparar com o texto que encontramos no livro didático, as falas da Narradora, da Anta e do Sapo, que finaliza “—... Essa mania”. Em seguida, no texto do terceiro ano, segue a fala após a reticências do Macaco: “— Peraí, Tamanduá, peraí!”. Já na imagem a seguir, percebemos a ausência de outras falas.

Figura 18 - Trecho de *O Jacaré que comeu a noite* (2004).



Fonte: Ribeiro (2004, p. 7).

Este ponto da página seis para a sete tem algumas falas que se perdem, no entanto, seguindo a comparação, do livro didático, na Figura 16, com o literário (dramático), nas Figuras 17 e 18, encontramos esta situação. Ao voltarmos no fim da Figura 16, temos a paginação de número 237, com a última fala do Jacaré: “Jacaré — Não quero nem saber! Agora a noite é minha! Só minha! E assunto encerrado”. Já observando a imagem do livro, na página 8, temos o seguinte texto:

Figura 19 - Trecho de *O Jacaré que comeu a noite* (2004).



Fonte: Ribeiro (2004, p. 8).

Vejamos, no momento, a página seguinte, 238:

Figura 20 - Ápis: texto *O jacaré que comeu a noite*

Com relação à situação de leitura, devemos considerar: o ouvinte (comunidade escolar, amigos, colegas, pais, desconhecidos), o ambiente (doméstico, escolar, público), o propósito (avaliação, fruição estética, apresentação artística) e os níveis de interação (intimista, objetiva). Cada um desses elementos participa ativamente para o sucesso da leitura expressiva.

NOVAIS, Carlos Augusto. "Leitura expressiva". Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-expressiva>>. Acesso em: 27 dez. 2017.

[...]

Narradora — E lá se foi a bicharada toda, danada da vida!

Macaco — Ô, jacaré, que negócio é esse de ficar com a noite que vai e volta com você, hem? Nós queremos é a noite verdadeira!

Jacaré — Não adianta, macaco!

Macaco — Por quê?

Jacaré — Essa noite eu não dou, não! Fui eu que engoli!

Agora ela é minha! Só minha! E assunto encerrado!

Narradora — Os bichos não sabiam mais o que fazer. Quando o jacaré dizia "assunto encerrado" era assunto encerrado mesmo. Não adiantava insistir. Mas o jabuti, calmo como sempre, pensava, pensava...

Jabuti — Tive uma ideia, pessoal. E acho que ela vai dar certo!

Macaco — Fale logo, jabuti! Que ideia é essa?

Jabuti — Vamos fazer o seguinte: quando o jacaré for descansar, depois do almoço, a gente chega perto e começa a cantar uma canção de ninar. O jacaré está com tanta noite dentro dele, que num instante vai pegar no sono. Ai a gente tira a noite da sua barriga!

Macaco — É... pode ser que dê certo!

Narradora — Pelo sim, pelo não, não custava tentar...

Logo depois do almoço, pertinho do rio...

Boi, boi, boi, boi da cara preta,

pega esta menina que tem medo de careta!

Narradora — Enquanto os outros cantavam, o macaco estava de guarda para avisar quando o jacaré pegasse no sono. De repente...

Macaco — Pronto, pessoal! Ele já está até roncando! E de boca aberta! Eu até pude ver um pedacinho da noite e um raio de lua querendo escapar!

Jabuti — Espere, macaco!

Macaco — Que foi?

Jabuti — Eu acho melhor a gente deixar um pouquinho de noite dentro do jacaré pra ele não acordar de uma vez!

Macaco — É, você tem razão, jabuti! Você tem razão! Mas vamos lá, pessoal! Todo mundo cantando bem baixinho, hem!

Narradora — E foi um puxa daqui, outro puxa dali... E era um bicho puxando o outro, e o outro puxando o outro que puxava a noite! De repente o jacaré deu um bocejo. A bicharada toda parou de susto! O jacaré abriu um olho só!

238 UNIDADE 12

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Fonte: Borgato, Bertin e Marchezi (2017, p. 238).

A continuidade do texto é:

Narradora — E lá se foi a bicharada toda, danada da vida!

Macaco — Ô, jacaré, que negócio é esse de ficar com a noite que vai e volta com você, hem? Nós queremos é a noite verdadeira!

Jacaré — Não adianta, macaco! (Borgato; Bertin; Marchezi, 2017, p. 238).

Este mesmo trecho segue no livro literário:

Figura 21 - Trecho de *O Jacaré que comeu a noite* (2004).



Fonte: Ribeiro (2004, p. 12).

Ao ler a página doze, percebemos que não há um pequeno recorte como pensado na primeira impressão, mas sim uma desestruturação do texto que foi “amputado” e não resumido, pois, afinal ficaram ausentes quatro páginas com textos, falas, retirado do texto original. Quando encontramos estas lacunas, não podemos deixar de evidenciar o empobrecimento que ocorre no texto do manual didático, pois ao retirar essas páginas o leitor deixa de compreender o enredo, onde muitas vezes ações acontecem, suprime-se a introdução, as características dos personagens e até mesmo o conflito da história.

Neste sentido, entendemos por fragmentação aquilo que Andrade (2007, p. 126) ponderou como: “Por fragmentação, compreendemos um texto, cuja estrutura narrativa, sem linearidade, ou melhor, sem começo, meio e fim delineados, oferece-nos histórias incompletas, em pedaços”. E, dessa forma, reforçamos as perdas na leitura.

4.2.2. SOB O REFLETOR¹⁶: O rei de quase tudo

Iremos, neste tópico, adentrar no segundo livro de análise, a partir do texto *O rei de quase tudo*, presente na obra *Ápis de Língua Portuguesa* do 5º ano.

No capítulo 8 do livro *Ápis de Língua Portuguesa*, especificamente na unidade Texto teatral, podemos encontrar a apresentação para o professor de certos pontos, como os objetivos do capítulo:

Unidade 8

Objetivos

- Ler e interpretar o texto teatral, observando as especificidades desse gênero textual.
- Identificar os elementos e os momentos da narrativa no texto teatral.
- Interagir oralmente com os colegas a partir de uma reflexão sobre a fala de um dos personagens.
- Participar da representação do texto teatral.
- Reconhecer a importância da relação entre pontuação e entonação na representação expressiva do texto teatral.
- Produzir em grupo a escrita, a leitura e a encenação de um texto teatral.
- Reconhecer o uso do vocativo e da interjeição.
- Diferenciar palavras escritas com a terminação -ice ou -isse (Borgato; Bertin; Marchezi, 2017, p. 248).

Não podemos deixar de comentar que há objetivos mais voltados para a leitura, interpretação do texto dramático, bem como a escrita de um texto teatral no coletivo para ser posteriormente encenado. No entanto, há também um trabalho voltado para gramática e neste ponto temos que ter claro que sejam atividades distintas, de outra forma transforma-se em utilitarismo.

Gênero: texto teatral. *Texto escrito para ser encenado. Em geral não há narrador e durante a encenação os atores interpretam personagens que dialogam entre si.* Assim, a voz e a expressão corporal são os elementos teatrais por excelência, o que faz a escrita do texto ter uma estrutura bem específica. Chamar a atenção dos alunos para a estrutura do texto teatral quanto à presença de uma lista dos personagens antes do texto teatral propriamente dito; à divisão do texto em partes: prólogo, atos e cenas; à indicação dos personagens diante de cada fala; à descrição do ambiente da ação; e às rubricas –

¹⁶ No teatro o refletor chama atenção para algo, dá foco em algo. Neste sentido, o foco são as análises feitas dos textos teatrais.

partes explicativas de orientação para os atores, com a indicação dos gestos e das atitudes dos personagens, neste texto escritos entre parênteses (Borgato; Bertin; Marchezi, 2017, p. 250, grifos nossos).

Esta orientação para o professor demonstra que o gênero está relacionando com o texto do teatro, seguindo com a informação de que ter um narrador não é tão apropriado para este tipo de texto. Ao notar este aspecto, percebemos, no entanto, que o próprio livro do 5º ano desmobiliza o que vem mostrar o livro do terceiro ano, já que apresenta um texto com o narrador.

No tópico “Para iniciar”, apresentam mais uma vez a solicitação de levantamento do conhecimento dos alunos sobre o que já conhecem do texto teatral, conforme a Figura 22.

Quando chegamos na parte de leitura do texto teatral encontramos o título do texto “O rei de quase tudo”, mas, por outro lado, não encontramos o nome do autor (dramaturgo). No livro infantil (obra teatral) de 2014, por sua vez, estas informações aparecem.

Vejamos:

Figura 22 - Ápis: O rei de quase tudo

Para iniciar

Antes da leitura, sugere-se conversar com os alunos sobre o que conhecem de teatro, se já visitaram algum, se conhecem o teatro apenas pelo que a televisão apresenta, se já tiveram a oportunidade de participar de uma encenação teatral. Incentivá-los a identificar, em jornais e revistas previamente escolhidos pelo professor, as peças que estão em cartaz em sua cidade ou em cidades próximas. Ler com os alunos resenhas daquelas que chamarem mais a atenção deles, ajudando-os a identificar a que público elas se dirigem, qual o resumo da história, quem é o autor do texto, quem dirige a encenação e quem são os demais participantes da realização do espetáculo. (Referência: BNCC – EF15LP02)

Na seção **Tecendo saberes** há uma resenha de peça teatral para colaborar com essa leitura.

Leitura

Gênero: **texto teatral**. Texto escrito para ser encenado. Em geral não há narrador e durante a encenação os atores interpretam personagens que dialogam entre si. Assim, a voz e a expressão corporal são os elementos teatrais por excelência, o que faz a escrita do texto ter uma estrutura bem específica. Chamar a atenção dos alunos para a estrutura do texto teatral quanto à presença de uma lista dos personagens antes do texto teatral propriamente dito; à divisão do texto em partes: prólogo, atos e cenas; à indicação dos personagens diante de cada fala; e às rubricas – partes explicativas de orientação para os atores, com a indicação dos gestos e das atitudes dos personagens, neste texto escritos entre parênteses.

Para iniciar

Ao assistirmos a uma peça de teatro, às vezes não imaginamos o texto que está por trás da apresentação e da encenação da peça. Você já leu um texto teatral? O texto a seguir é a cena inicial de uma peça que conta a história de um rei muito ganancioso: por mais que ele tivesse, sempre queria ter mais. Como será o fim dessa história? Leia para descobrir.

Leitura: texto teatral

O Rei de Quase-Tudo

Personagens

Rei Quase	Periquita, a padeira
Bobo	Rosa Rosae, a florista
Ministro	Guta, a cozinheira
Rainha	Aldeões

Bobo: profissional que tinha a função de distrair a corte; geralmente, era de confiança do rei.

Prólogo

(Telão representando o reino de Quase-Tudo. Montanhas que se perdem no horizonte. Entram os aldeões cantando.)

O reino de Quase-Tudo tinha até coisa demais. Mas o Rei de Quase-Tudo queria sempre mais. Tinha ouro, muito ouro, mas o Rei achava pouco. Tinha terra, muitas terras. Mas o Rei queria mais. Tinha natureza bela, lindas flores e animais, um primor de perfeição, mas o Rei queria mais!

No palácio real

(Sobe o telão. Surge a Sala do Trono no Palácio Real. Entra o Rei muito nervoso.)

Rei Quase — Preguiçosos! Vagabundos! Eu já estou acordado e vocês estão dormindo. É por isso que este reino não vai para frente. Ministros, guardas! (saí)

250 UNIDADE 8

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Fonte: Borgato, Bertin e Marchezi (2017, p. 250).

Na edição analisada (Figura 22), a título de exemplo, aparecem as listas dos personagens e a menção de um coro, que seriam os aldeões, mas novamente, na edição de 2017 não é encontrada a explicação do termo “coro”, do mesmo modo como é esclarecido na edição de 2014:

Prof., a função do coro – canto entoado por vários participantes – pode se introduzir, comentar, orientar e concluir a ação, situando a representação na esfera da realidade, um modo de tornar verdadeira a criação ficcional. Nesse caso, a função do coro é introduzir a ação, o diálogo entre o Rei Quase, o Bobo o Ministro, que, sem a voz do coro anterior a ele, seria incompreensível (Borgato; Bertin; Marchezi, 2014, p. 269).

Dessa forma, a retirada de informações e características fundantes de uma edição (2017) para outra (2020), evidencia, mais uma vez, a desapropriação do trabalho com o texto teatral. Isto posto, um professor que não é familiarizado com o gênero pode não considerar os elementos no

momento da leitura, desvalorizando a apreciação da leitura e possibilidades de ações, tanto do professor, quanto do aluno.

O que se mantém de uma edição para outra é a definição de “Bobo”, que já está em destaque na lista dos personagens, quando, em negrito, pode ser encontrado abaixo do nome do rei ao lado da listagem. Este esclarecimento do personagem é importante para sua contextualização histórica, para que se possa compreender o que será lido, carregando um entendimento maior do que foi o Bobo da Corte e de como ele se apresentará no decorrer do texto teatral.

No seguimento da estrutura do texto, temos o “Prólogo”. Na definição do dicionário, temos que prólogo é um termo que vem da dramaturgia grega antiga. É aquilo que é dito antes, e designa a primeira parte de uma tragédia, momento em que se expõe o tema da peça. O uso de prólogos se dá, até hoje em dia, seja na literatura ou no audiovisual. No entanto, o livro didático somente apresenta o prologo como um resumo do texto dramático e tanto para o professor, através do manual didático destinado a ele, quanto para os alunos essa informação não comparece. Saber o significado de prólogo auxiliaria o estudante a compreender a estrutura textual do teatro, bem como facilitaria a produção que, de acordo com os objetivos da unidade didática 8, será feita no coletivo pelos estudantes e posteriormente o texto escrito por eles em forma de teatro, será encenado.

Ao considerar os aspectos supracitados, essa segunda unidade didática analisada traz mais elementos do que o anterior, apesar de não apresentar o nome do autor abaixo do título e retirar a orientação que existia na edição anterior sobre a explicação do “coro”.

Assim, quando, ao final do texto temos a apresentação do José Luiz Ribeiro (2004) com informações sobre a sua formação e descrição sobre o texto de Eliardo França – O rei de quase tudo, podemos discutir e relacionar sua forma de escrita com outros dramaturgos.

Figura 23 - Capa do livro *O rei de quase tudo* (1971).



Fonte: França (1971).

O texto em formato narrativo *O rei de quase tudo*, escrito e ilustrado por Eliardo França, em 1971, além de ser publicado em diversos idiomas, consolidou-se como um clássico da literatura infantil brasileira. A imagem a seguir, a Figura 24 mostra uma adaptação de Ribeiro, feita em 2002 para o grupo de teatro “Grupo Divulgação”, mas publicado em 2004, pela editora Zit. A adaptação do livro de Eliardo França para o teatro feita por Ribeiro e publicada pela Zit foi utilizada na unidade 8 do livro *Ápis*.

Figura 24 - Capa do livro *O rei de quase tudo* (2004).



Fonte: Ribeiro (2004).

Mesmo sendo uma adaptação de um texto narrativo, podemos encontrar a proposta de acordo com o que pensou o dramaturgo. No caso do texto de Ribeiro, foi inserido no livro didático também com supressões de partes.

Figura 25 - Ápis: O rei de quase tudo.

Rei Quase — Chega de tanto “quase”. Como é que se pode governar assim?
Bobo — Como é que se pode governar assim?
Rei Quase — Pare com essa coisa irritante. Eu não quero mais *quase*. Eu quero *agora*.
Ministro — Majestade, um pouco de paciência.
Rei Quase (irritado) — Eu sou o Rei. Rei não tem que ter paciência coisa nenhuma. Quero meu café coado, o meu leite esquentado, a manteiga bem fresquinha e o queijo bem curado. Não peço, pois sou o Rei, e minhas ordens depressa cumpridas serão, se não querem vocês acabar na prisão.
(Entra a Rainha e, logo após, as serviçais do palácio, dando satisfações.)
Rainha — Meu Deus, não se pode dormir neste castelo?
Bobo — A Rainha acordou!
Padeira — O pão já está no forno.
Guta — O leite já está morno.
Florista — As flores já enfeitam o palácio.
Rainha — Mas ainda é de madrugada.
Rei Quase — Não importa se a lua reina. Minha vontade serena será sempre obedecida.
Rainha — Vamos tomar café, senhor Rei de Quase-Tudo.
Rei Quase — “Quase” por enquanto, senhora Rainha. Por enquanto. *(sacm)*
 [...]
 Periquita — Quase não deu tempo de fazer o pão. Que correria.
Rosa Rosae — A sorte é que o jardineiro colhe tudo pela noite.
Guta — O Rei acordou muito cedo.
Periquita — Deve estar com muita insônia.
Rosa Rosae — Devia tomar um chá de camomila.
Guta — Ou um suco de maracujá.
Periquita — Eu não entendo. Por que ele fica tão irritado?
Rosa Rosae — Ele tem um jardim lindo e nunca passeia para ver as flores e as borboletas.
Guta — Eu faço tanta coisa gostosa, e ele está sempre reclamando. Um dia reclama do sal. No outro, sente falta do tempero. Se faço doce de mamão ralado, ele quer doce de leite. Se faço brigadeiro, ele quer **Josefina**. Se faço tudo de uma vez, ele não quer nada, porque está sem apetite. Eu não acerto nunca.
Rosa Rosae — A gente tem que ter muita paciência. Rei reclama sempre. Se trago rosas, quer cravos. Reclama se o perfume da violeta é suave e se a dama-da-noite exala muito perfume.
Periquita — Quem tem muita coisa reclama. Quando se está com fome, a gente acha tudo muito gostoso. Ele tem muita coisa. Se chamasse

Josefina:
 doce
 também
 chamado de
 “casadinho”.
 É formado
 por uma
 parte de
 leite
 condensado
 e uma
 parte de
 chocolate.

TEXTO TEATRAL 253

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Na leitura da “Canção das Batatas”, texto musical cantado pelo Bobo, enfatizar o ritmo na leitura dos versos para que o efeito musical seja conseguido ao explorar rimas, sons e jogos de palavras. (Referência: BNCC – EF35LP27)

Fonte: Borgato, Bertin e Marchezi (2017, p. 253).

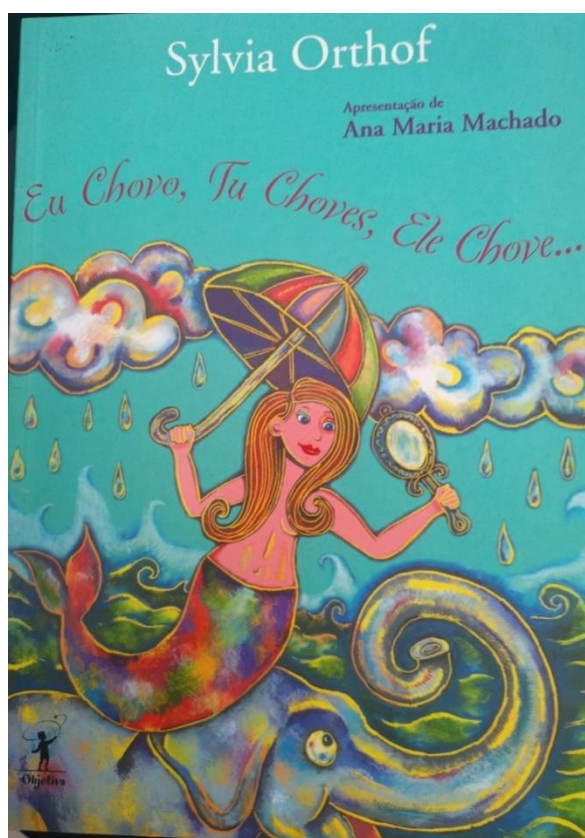
Em relação a isso, sabemos que não é possível para o livro didático comportar, por vezes, o texto completo, já que o texto de José Luiz Ribeiro possui 62 páginas, enquanto no livro didático, conforme a Figura 25, há apenas laudas 5; por outro lado, o livro poderia indicar a leitura da obra completa. Outro fator importante, já sob responsabilidade do autor do livro didático, é escolher as partes que serão retiradas para que ao menos o texto tenha sentido nas 5 páginas escolhidas para comporem a unidade didática.

A seguir, analisaremos a última obra utilizada nos manuais didáticos.

4.2.3 A ÚLTIMA FALA¹⁷: Eu chovo, tu choves ele chove...

Na edição do Ápis 2017, há uma unidade didática que se dedica ao texto dramático a partir de uma peça infantil de Sylvia Orthof. Trata-se do texto *Eu chovo, tu choves, ele chove* (2001) que, além de ter sido publicado por uma editora comercial, foi escolhido para compor o programa governamental “Literatura em minha casa”, no ano de 2002.

Figura 26 – Capa do livro *Eu chovo, tu choves, ele chove* (2001).



Fonte: Orthof (2001).

O texto teatral que encontramos no livro didático do quinto ano refere-se à unidade 6 e há no início o chamamento para o gênero teatral com o título: “Aí vem... texto teatral”:

¹⁷ A última fala discorre sobre um último texto encontrado no livro didático de forma inesperada, mas sendo uma agradável surpresa.

Figura 27 - Ápis: Eu chovo, tu choves, ele chove

Ái vem...

Se for possível, providenciar a leitura integral do livro *Eu chovo, tu choves, ele chove...*, de Sylvia Orthof, e realizar uma leitura compartilhada entre os alunos.

Explicar aos alunos que os personagens Tia Nuvem, Galinha-d'Angola, Sereia, Ova de Peixe, Príncipe Elefântico e Ovo Bonifácio não aparecem neste trecho do texto, mas fazem parte da obra.

Ái vem... texto teatral

Leia agora mais um trecho de texto teatral.

Eu chovo, tu choves, ele chove...

Personagens
 Chuvisco (fantoche); Pingo; Chuveiro; Tia Nuvem; Galinha-d'Angola; Sereia; Ova de Peixe; Príncipe Elefântico; Ovo Bonifácio (objeto); Sol

Interpretados por seis atores em revezamento
 Pingo — personagem fixo
 Chuveiro — mesmo ator que faz Tia Nuvem
 Galinha — mesma atriz que faz a Sereia
 Ova de Peixe — mesma atriz que faz o Chuvisco

Cenário
 Uma confusão de guarda-chuvas, nas cores azul, verde, lilás. Servem de biombos, cortinas, etc.
 Surgem os atores, vestidos de trapos de plástico sobre malhas pretas. No início da peça, todos são pingos de chuva. Vão abrindo os guarda-chuvas, fazendo ruídos de pingos.
 Os guarda-chuvas abertos simbolizam uma cortina de teatro que se abre, começando o espetáculo.

Ciranda do comecinho
 (Cantada por todos. Música de "Ciranda-cirandinha", em ritmo lento.)
 No caminho desta chuva... ploc!
 muita história vai chover,
 na ciranda-cirandinha... ploc!
 tudo pode acontecer!
 Quando eu chovo, ele chove,
 quando chove, nós chovemos,
 somos chuva, somos água,
 pela nuvem choveremos!



Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

268

MANUAL DO PROFESSOR – UNIDADE 8

Fonte: Borgato, Bertin e Marchezi (2017, p. 268).

Atentamos ao primeiro destaque que diz “Leia agora mais um trecho de texto teatral”. Há uma incoerência nessa passagem visto que não encontramos trechos, passagens ou texto teatral antes desta página. Na sequência, orienta-se sobre a leitura do texto completo, não como “obrigação”, mas como possibilidade:

Se for possível, providenciar a leitura integral do livro *Eu chovo, tu choves, ele chove...*, de Sylvia Orthof, e realizar uma leitura compartilhada entre os alunos.

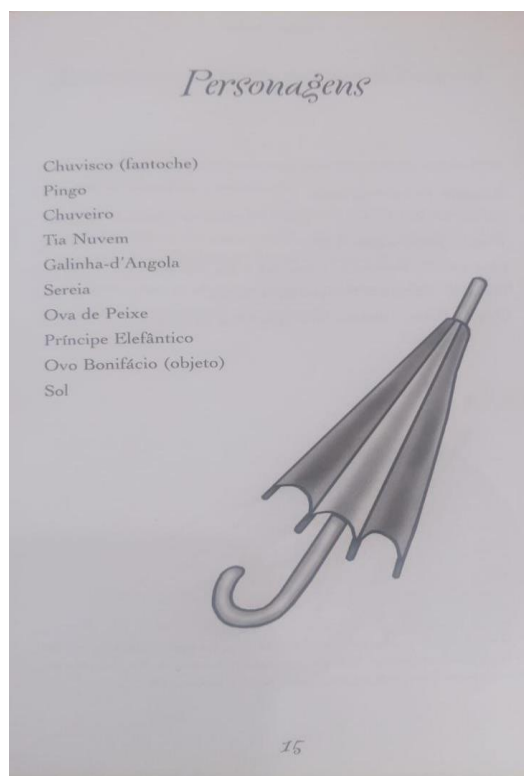
Explicar aos alunos que os personagens Tia Nuvem, Galinha-d'Angola, Sereia, Ova de Peixe, Príncipe Elefântico e Ovo Bonifácio não aparecem neste trecho do texto, mas fazem parte da obra (Borgato; Bertin; Marchezi, 2017, p. 268).

Essa orientação é bastante relevante pois motiva o professor e os alunos a buscarem o suporte original e consequentemente o texto na íntegra. Outro ponto positivo é a motivação para que os alunos conheçam os outros personagens da peça teatral que não estão no excerto do manual didático.

Na unidade didática 6, em que o texto de teatro, é colocado percebemos o título, mas não há alusão à autora Sylvia Orthof. Tal fato é prejudicial pois tanto professor quanto alunos devem saber sobre o autor e seu contexto de produção artística e essa ausência acaba por se tornar também um problema. Pois conhecer a autor, seu local de origem, um pouco de sua vida pessoal e intelectual auxilia aquele que lê a estabelecer relações entre autor–texto–leitor melhorando assim a compreensão textual.

No texto integral, de acordo com a Figura 28, há nas páginas de apresentação do livro a lista com os nomes dos personagens:

Figura 28 - Trecho de *Eu chovo, tu choves, ele chove* (2001).

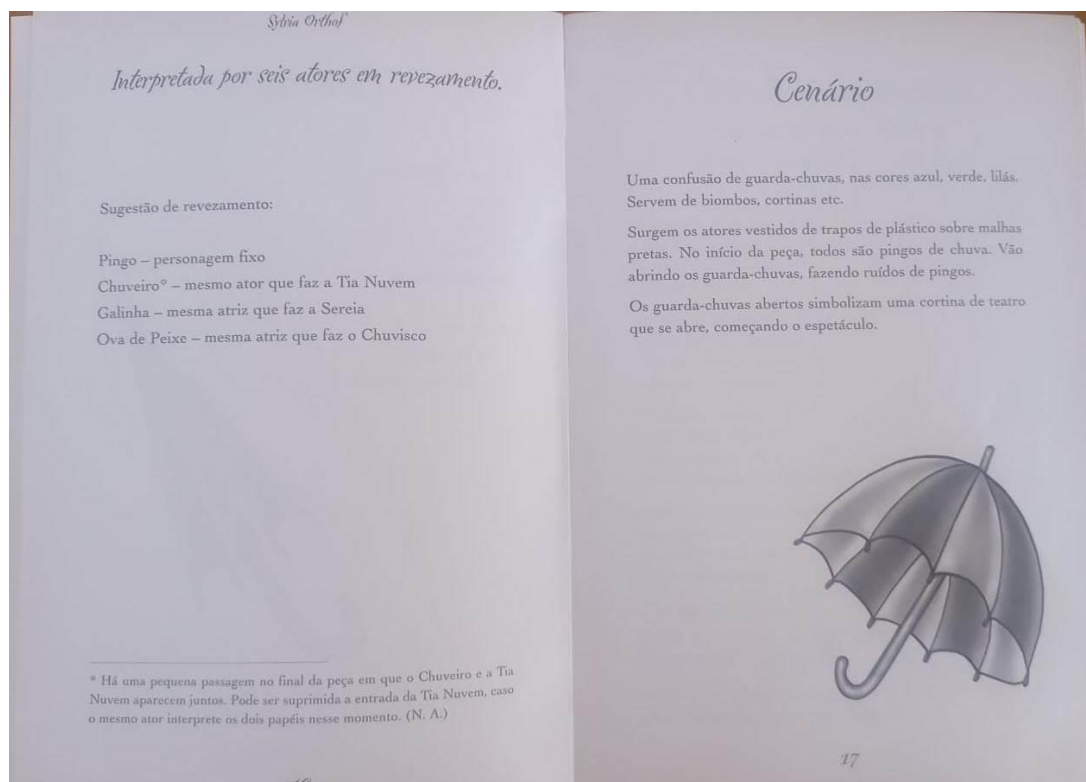


Fonte: Orthof (2001, p. 15).

E, nas páginas que seguem, conforme Figura 29, mostra-se uma sugestão de atuação e o cenário, como o esperado. Ou seja, há no livro infantil

do gênero teatro todos os elementos necessários para seu entendimento. Lista dos personagens, orientação sobre o cenário e talvez o mais importante a sugestão de como cada leitor-aluno deve atuar ao encenar a peça.

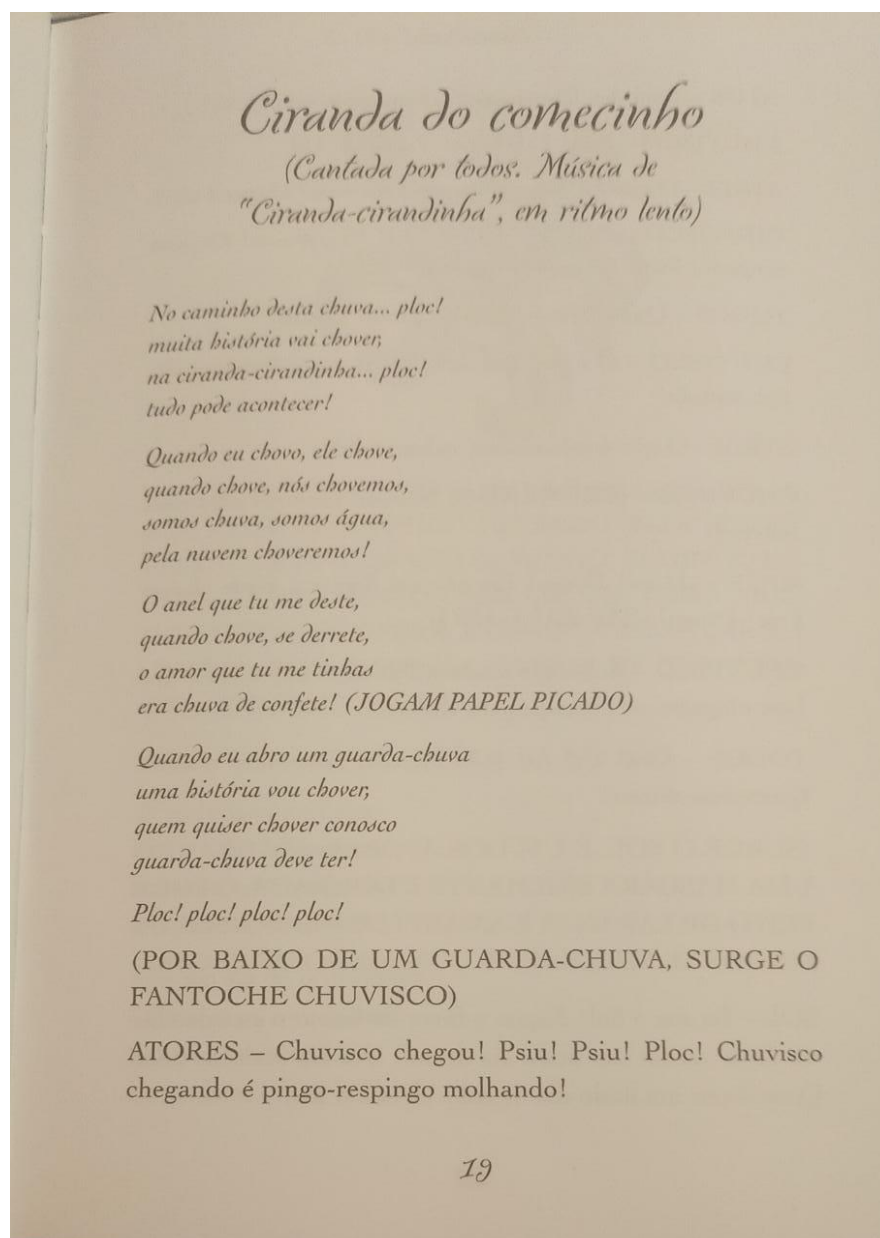
Figura 29 – Trecho de *Eu chovo, tu choves, ele chove* (2001).



Fonte: Orthof (2001, p. 16-17).

O texto inicia com uma ciranda, a “Ciranda do conhecimento”, e abaixo do nome é apresentada a primeira rubrica, orientando sobre a música que deverá ser cantada por todos, neste caso todos os atores.

Figura 30 – Trecho de *Eu chovo, tu choves, ele chove* (2001).



Fonte: Orthof (2001, p. 19).

Na comparação com a adaptação ou transposição que foi feita para o livro didático, podemos encontrar o prologo, com as definições de quantidade de personagens e o cenário, bem como as rubricas.

Como pudemos perceber, no manual didático, pouco dessa estrutura é mantida e o texto novamente é reduzido, fragmentado sem precedentes. Vemos, portanto, que num universo de mais de 10 livros didáticos, pois apresentamos aqui a coleção Ápis e a Ler e Escrever.

Dessa forma, pudemos notar que: os livros didáticos se utilizam minimamente do gênero textual teatro; há nos livros endereçados para o professor várias orientações que definem o teatro, sua importância e inclusive as habilidades da BNCC; essas informações acabam “vazias” quando no material didático, nas diversas unidades didáticas, o texto dramático não comparece; encontramos três obras teatrais, uma no livro do terceiro ano e duas no manual do quinto ano; os três textos foram transpostos de seu suporte original para o livro didático; todos os três apresentaram supressões, tratando-se de textos fragmentados; tais exclusões pode prejudicar a compreensão do texto na íntegra; dos três textos, um não apresentava nenhum elemento do gênero teatro a não ser a divisão das falas com os nomes dos personagens; os dois textos do quinto ano, trouxeram minimamente um prologo e poucas orientações para os alunos que depois da leitura, provavelmente encenariam a peça teatral.

Diante do exposto, a seguir, iniciaremos nossas considerações finais.

AS CORTINAS SE FECHAM¹⁸: Considerações finais

Ao resgatar o percurso dessa dissertação, retomamos os apontamentos iniciais para ressaltar o nosso objetivo. Nesse sentido, apresentamos a inserção do texto teatral no tópico gênero, regatamos alguns documentos que regem o fazer pedagógico do professor para buscarmos no livro didático os textos dramáticos. Nosso intuito foi apresentar o texto de teatro como um gênero que pode agradar docentes e alunos, pois suas características são de fácil identificação e pensar em ações práticas com esse gênero em um planejamento intencional também é possível.

No entanto, a partir das análises dos materiais que são utilizados por professores do município de Presidente Prudente foi possível evidenciar uma perspectiva aligeirada no tratamento dado ao gênero dramático no livro didático, não contendo, na maioria das vezes, os elementos essenciais para a compreensão e desenvolvimento. Ou seja, as unidades didáticas em que o texto principal é a obra teatral resume-se a apresentação de textos retirados de livros infantis teatrais, no entanto com cortes, supressões que podem macular a compreensão do texto.

Assim, embora os documentos legais embasam e orientam o trabalho com o gênero teatral, não há no material didático com diálogo com tais documentos. O texto teatral nos manuais didáticos fica fadado a “boa vontade” do docente, que pode buscar o texto na íntegra e melhorar aquilo que está mal orientado. Pois ele teria que além de trazer o texto completo, explicar a estrutura do gênero, pois isso também não acontece no material didático analisado. Ou seja, o docente precisa estar em constante atualização para compreender os diversos gêneros possíveis de serem levados para a sala de aula, entre eles o teatral, não se esquecendo de motivar seus alunos para entrarem no jogo de aprender via uma peça de teatro.

Tudo isso é importante, porque o primeiro contato da criança com o texto teatral poderá ser na instituição escolar, justificando a necessidade de um

¹⁸ Quando as cortinas se fecham significa que o espetáculo acabou, nossa pesquisa não se finda aqui, pois outros pesquisadores virão. No entanto, por hora, ao fechar as cortinas, trazemos uma síntese dessa dissertação e tentamos evidenciar nossos “achados”.

encontro que potencialize a experiência da criança com esse gênero, e principalmente que seja prazeroso.

A criança, ao começar a frequentar a escola, possui a capacidade da teatralidade como um potencial e como uma prática espontânea vivenciada nos jogos de faz-de-conta. Cabe à escola estar atenta ao desenvolvimento no jogo dramatizado oferecendo condições para o exercício consciente e eficaz, para aquisição e ordenação progressiva da linguagem dramática. Deve tornar consciente as suas possibilidades, sem a perda da espontaneidade lúdica e criativa que é característica da criança ao ingressar na escola (Brasil, 1999, p. 57).

Desse modo, ao possibilitar a experiência teatral aos alunos, eles podem se reconhecer como parte de um grupo que forma o todo, principalmente ao discorrer acerca da necessidade de socialização em nossas vidas. Nesse sentido, concebemos a premissa de que o teatro e a educação podem modificar uma vida. E desejamos que o teatro possa ser valorizado tanto pelos autores dos manuais didáticos que chegam às escolas anualmente, como pelos professores responsáveis por abrir tais livros e torná-los vivos.

OS APLAUSOS¹⁹: Referências

ANDERSEN, H. C. *A roupa nova do imperador*. São Paulo: Brinque-Book, 1997.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 5ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

BARBOSA, A. (org.) *Arte Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1998.

BARBOSA, A. M. (org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 335-348.

BARBOSA, A.; CUNHA, F. (orgs.) *Abordagem triangular do ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, A. M. Introdução. In: OLIVEIRA, M.; HERNANDES, F. (orgs.) *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria - RS: Ed. UFSM, 2005. p. 13-20.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. In: HOFFNAGEL, J. C.; DIONÍSIO, A. P. (orgs.). São Paulo: Cortez. 2005.

BERTRAND, D. *Caminhos da semiótica literária*. São Paulo: EDUSC, 2003.

BEZERRA, M. A. Ensino de Língua Portuguesa e contextos histórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. (org). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna 2002.

BOGDAN, R. S.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto, 2003.

BORGATO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. C. *Ápis: Língua portuguesa 4º e 5º ano*. São Paulo: Ática, 2017.

BORGATO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. C. *Ápis: Língua portuguesa 1º ao 3º ano*. São Paulo: Ática, 2017.

BORGATO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. C. *Ápis: Língua portuguesa 4º e 5º ano*. São Paulo: Ática, 2020.

¹⁹ Os aplausos, que geralmente estão presentes ao final de uma apresentação teatral, neste item, vão para os autores que embasaram toda essa pesquisa.

BORGATO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. C. *Ápis: Língua portuguesa 1º ao 3º ano*. São Paulo: Ática, 2020.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC, SEESP 2013.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. LDB: *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SENTEC, 1999.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais. Arte: Ensino de primeira à quarta série*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo socio discursivo*. Tradução do Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: PUC-SP, EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução e organização de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio. São Paulo: Mercado das Letras. 2006.

COELHO, Betty. *Contar histórias: uma arte sem idade*. 10. ed. São Paulo: Ática, 1999.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2004.

DOS SANTOS, J. R. *O jacaré que comeu a noite*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

FRANÇA, E. *O rei de quase tudo*. Rio de Janeiro. Orientação Cultural. 1974.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2007.

GUIMARÃES, L. Gênero dramático. In: *Brasil Escola*. São Paulo. 2020. p. 3-22.

HENRIQUES, R. *Teatro*. São Paulo: SESI-SP, 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 1992.

LISPECTOR, C. *Um sopro de vida (pulsações)*, Rio de Janeiro. Livraria Francisco Alves Editora, 1991.

MACHADO, R. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da Abordagem Triangular. In: BARBOSA, A. M. B.; CUNHA, F. (org.). *Abordagem Triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 64-79.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual: análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. (mimeo). Recife: 2000.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: constituição e práticas socio discursivas*. São Paulo: Cortez, 2008.

NECKEL, M. *Os documentos oficiais que normatizam a formação de professores: uma análise discursivo-dialógica*. 2014. p. 4-31.

ORTHOF, S. *Eu chovo, tu chove, ele chove*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

PALLOTTINI, R. *Introdução à dramaturgia*. São Paulo: Ática, 1998. p. 40- 88.

PAVIS, P. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

POUGY, E. *Ápis: Artes, 4º e 5º ano: Volume único*. São Paulo: Ática, 2017.

RIBEIRO, J. L. *O Rei de Quase-Tudo*. Rio de Janeiro: Zit, 2004. p. 7-17.

RIZZI, M. C. S. L. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte. In: BARBOSA, A. M. (org.). *Ensino da Arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 335-348.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1º ano* / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Coordenação, elaboração e revisão dos materiais de Sonia de Gouveia Jorge. Adaptação do material original de Claudia Rosenberg Aratangy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos, Ivânia Paula Almeida. São Paulo: FDE, 2018.

SÃO PAULO (Estado). *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 2º ano* / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Coordenação, elaboração e revisão dos materiais de Sonia de Gouveia Jorge. Adaptação do material original de Claudia Rosenberg Aratangy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos, Ivânia Paula Almeida. São Paulo: FDE, 2018.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 3º ano* / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Coordenação, elaboração e revisão dos materiais de Sonia de Gouveia Jorge. Adaptação do material original de Claudia Rosenberg Aratangy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos, Ivânia Paula Almeida. São Paulo: FDE, 2018.

SÃO PAULO (Estado). *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor – 4º ano* / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo: FDE, 2018.

SÃO PAULO (Estado). *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor – 5º ano* / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo: FDE, 2018.

SÃO PAULO (Estado). *Teatro da Juventude*. Secretaria da Cultura. São Paulo: 1999.

SÃO PAULO (Estado). *Teatro da Juventude*. Secretaria da Cultura. São Paulo: 1997.

SCHNAIDERMAN, B. *Bakhtin 40 graus* (uma experiência brasileira). In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin, dialogismo e a construção do sentido*. Campinas: UNICAMP. 1997.

SILVA, P. Solimar. *Produção textual: Concepção de texto, Gêneros textuais e ensino*. Cadernos do CNLF, v. XVI, n. 4, t. 1. Anais do XVI CNLF, UNIGRANRIO. 2012. p. 1082-1087.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed: 1998.

TATAR, M. (coord.). *Contos de fadas: de Perrault, Grimm, Andersen e outros*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

UBERSFELD, A. *Para ler o teatro*. Tradução de José Simões (coord.). São Paulo: Perspectiva, 2005.

COBRA, R. Q. Como escrever uma peça de teatro. *Cobra Pages*, 2006. Disponível em: <http://www.cobra.pages.nom.br/ecp-teatroscript.html>. Acesso em: 3 dez. 2018.