



## MÚLTIPLAS LINGUAGENS, MÚLTIPLAS APRENDIZAGENS: TEATRO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Elisa Augusta Lopes Costa<sup>1</sup>*

*Universidade Federal do Pará, UFPA, Faculdade de Letras, Altamira, PA, Brasil.*

**Resumo:** A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018) aponta a necessidade de uma abordagem integrada das diversas linguagens de modo a propiciar aos estudantes experiências significativas em diferentes campos de atuação. Nessa perspectiva, apresenta-se uma proposta de ensino de Língua Portuguesa a partir do Teatro, arte que mobiliza variadas linguagens. Fundamentada no conceito de metodologias ativas, mais especificamente a aprendizagem baseada em projetos (BACICH; MORAN, 2018), a meta é a produção de uma peça teatral, trilhando um caminho que vai da compreensão das especificidades do texto dramático até as características da linguagem corporal, levando em conta os princípios teóricos do teatro educativo (BOAL, 2009; SPOLIN, 2010). Por outro lado, observam-se também questões como transposição de gêneros textuais, análise linguística e intertextualidade, por meio da adaptação de textos narrativos para o texto teatral.

**Palavras-chave:** Teatro; texto dramático; aprendizagem baseada em projetos; Base Nacional Comum Curricular.

## MULTIPLE LANGUAGES, MULTIPLE LEARNINGS: THEATER IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASS

**Abstract:** The National Common Curricular Base for High School (BRASIL, 2018) points out the need for an integrated approach to different languages to provide students with significant experiences in different fields of activity. In this perspective, we present a proposal for teaching Portuguese from the Theater, an art that mobilizes different languages. Based on the concept of active methodologies, more specifically project-based learning (BACICH; MORAN, 2018), the goal is the production of a theatrical play, following a path that goes from understanding the specifics of the dramatic text to the characteristics of body language, considering the theoretical principles of educational theater (BOAL, 2009; SPOLIN, 2010). On the other hand, there are also issues such as transposition of textual genres, linguistic analysis and intertextuality, through the adaptation of narrative texts to the theatrical text. It is expected that the implementation of the proposal will enable students to learn meaningfully for the exercise of their citizenship.

---

<sup>1</sup> Professora efetiva da Faculdade de Letras Dalcídio Jurandir/UFPA/Campus Altamira. Doutorado em Letras: ensino de língua e literatura pela Universidade Federal do Tocantins. Linhas de pesquisa: metodologias ativas e educação lúdica. E-mail: [elisalopes@ufpa.br](mailto:elisalopes@ufpa.br); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4859-8764>.

**Keywords:** Theater; dramatic text; project-based learning; Common National Curriculum Base.

### **MÚLTIPLES IDIOMAS, MÚLTIPLES APRENDIZAJES: TEATRO EN LA CLASE DE LENGUA PORTUGUESA**

**Resumen:** La Base Curricular Común Nacional para la Enseñanza Media (BRASIL, 2018) señala la necesidad de un abordaje integrado de los diferentes lenguajes para proporcionar a los estudiantes experiencias significativas en diferentes campos de actividad. En esta perspectiva, presentamos una propuesta para la enseñanza del portugués desde el Teatro, un arte que moviliza diferentes lenguajes. Basado en el concepto de metodologías activas, más específicamente el aprendizaje basado en proyectos (BACICH; MORAN, 2018), el objetivo es la producción de una obra teatral, siguiendo un camino que va desde la comprensión de las especificidades del texto dramático hasta las características del lenguaje corporal, teniendo en cuenta los principios teóricos del teatro educativo (BOAL, 2009; SPOLIN, 2010). Por otro lado, también están cuestiones como la transposición de géneros textuales, el análisis lingüístico y la intertextualidad, a través de la adaptación de los textos narrativos al texto teatral.

**Palabras-clave:** Teatro; texto dramático; aprendizaje basado a proyectos; Base Curricular Nacional Común.

### **MULTIPLES LANGAGES, MULTIPLES APPRENTISSAGES: THÉÂTRE EN COURS DE LANGUE PORTUGAISE**

**Résumé:** Le National Common Curricular Base pour l'enseignement secondaire (BRASIL, 2018) souligne la nécessité d'une approche intégrée des différentes langues afin de fournir aux élèves des expériences significatives dans différents domaines d'activité. Dans cette perspective, nous présentons une proposition d'enseignement de la langue portugaise à travers le théâtre, un art qui mobilise différents langages. Basé sur le concept de méthodologies actives, plus spécifiquement d'apprentissage par projets (BACICH; MORAN, 2018), l'objectif est la production d'une pièce de théâtre, en suivant un cheminement qui va de la compréhension des spécificités du texte dramatique aux caractéristiques du langage corporel, en tenant compte des principes théoriques du théâtre éducatif (BOAL, 2009 ; SPOLIN, 2010). D'autre part, sont également observés des questions telles que la transposition des genres textuels, l'analyse linguistique et l'intertextualité, à travers l'adaptation des textes narratifs au texte théâtral.

**Mots-clés:** Théâtre; texte dramatique; apprentissage par projets; National Common Curricular Base.

## **INTRODUÇÃO**



A educação escolar no Brasil é norteada por documentos oficiais que, de tempos em tempos são reformulados, ditando mudanças em relação a formas e conteúdos de ensino, as quais devem ser observadas nos diversos níveis escolares. Atualmente, o documento de referência é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), que adota para o Ensino Médio a distribuição das disciplinas por áreas de conhecimento, inserindo a Língua Portuguesa na área de Linguagens e suas Tecnologias, juntamente com as disciplinas de Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Sem explicar como se dará esta integração de componentes curriculares, destaca a importância de “romper com a centralidade das disciplinas” e contemplar “a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos” (BRASIL, 2018, p. 479), o que seria alcançado por meio de uma abordagem integrada, “voltada a possibilitar uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens” (BRASIL, 2018, p. 481).

Diante dessa conjuntura, apresenta-se aqui uma proposta de trabalho fundamentada no conceito de metodologias ativas, mais especificamente na aprendizagem baseada em projetos (BACICH; MORAN, 2018), enfocando o ensino de Língua Portuguesa a partir do Teatro, arte que mobiliza variadas linguagens. A meta é a produção de uma peça teatral, trilhando um caminho que vai da compreensão das especificidades do texto dramático até as características da linguagem corporal. O texto aborda, primeiramente, o destaque conferido pela BNCC à multiplicidade de gêneros textuais que devem ser abordados em sala de aula, apresentando a ideia de que um projeto embasado no gênero dramático é uma possibilidade de abordar diversos gêneros, linguagens e semioses de forma integrada e significativa para os estudantes. No segundo momento, o foco recai sobre as potencialidades educativas do teatro como gênero e como aglutinador de semioses. Por fim, explicitam-se os passos necessários para a consecução do projeto, que envolve pesquisas individuais e coletivas, discussões para definição de temas e procedimentos, criação de roteiro, montagem e execução de uma peça teatral.

### **MULTIPLICIDADE DE LINGUAGENS NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

*Todo o mundo é composto de mudança,  
tomando sempre novas qualidades.  
Continuamente vemos novidades.*  
Luís de Camões

A constante mutabilidade da vida, eternizada nas palavras de Camões, faz-se notar com muito mais intensidade em tempos de acesso generalizado às tecnologias da informação. Bastam alguns cliques, tanto para ter acesso a todo tipo de informação como para produzi-la. Além da produção de conteúdo novo, é possível interferir em textos já publicados, criando-se uma multiplicidade de significados. A internet tornou a comunicação mais rápida e propiciou o surgimento de diferentes formatos de textos e novos gêneros.

Todos estes novos modos de comunicação e apropriação do conhecimento não passaram despercebidos na elaboração da também nova legislação que rege as práticas da educação básica no país, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Continuator, em alguns aspectos, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), este documento oficial estabelece, no tocante ao ensino de Língua Portuguesa, a centralidade do texto como objeto de estudo, enfocando os gêneros textuais e afastando-se do ensino baseado em palavras e frases descontextualizadas. A inovação prende-se à ênfase dada à inserção dos novos gêneros ligados às mídias digitais, bem como a preocupação o desenvolvimento de habilidades para o uso apropriado da linguagem em atividades relacionadas à recepção e produção de textos em várias mídias e semioses.

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2018, p. 67).

Nessa perspectiva, a BNCC ressalta a importância de proporcionar aos estudantes experiências de múltiplos letramentos que contribuam para uma participação ativa e crítica nas práticas sociais que “envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos” (BRASIL, 2018, p. 68). Para a pesquisadora Roxane Rojo, a BNCC representa um avanço significativo em relação à área da Linguagem:

(...) ela traz componentes novos, relacionados ao impacto da tecnologia, às competências e habilidades que precisarão ser desenvolvidas nesse novo contexto. E a inclusão dos novos gêneros expressa isso. Na minha opinião, a Base



traz posicionamentos, nas competências e habilidades, condizentes com o momento histórico e social que estamos vivendo (ROJO, 2017, p. 2)<sup>2</sup>.

Dentre as sete competências específicas da área de Linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio, três estão relacionadas à multiplicidade de linguagens e semioses, enfatizando que os alunos devem compreender, apreciar e utilizar as mais diversas linguagens e práticas culturais artísticas, corporais, verbais e sonoras, de modo a

mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo (BRASIL, 2018, p. 490).

A abordagem da vasta gama de linguagens e semioses disponíveis na atualidade tem, na BNCC, o propósito de promover aprendizagens múltiplas, a fim de que os estudantes possam exercer protagonismo na vida individual e coletiva, mobilizando os conhecimentos adquiridos tanto para compreender os mais diversos pontos de vista a respeito de determinado assunto, como também para elaborar e defender os seus próprios argumentos, de forma crítica, criativa, ética e solidária. Há uma grande ênfase nos multiletramentos e novos letramentos, sempre destacando a cultura e os gêneros digitais, embora o documento apresente uma ressalva:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (BRASIL, 2018, p. 69).

O documento oficial determina que o ensino deve ocorrer dentro dos eixos da oralidade, leitura, escrita e análise linguística e semiótica, baseado em práticas de linguagem verbal que se concretizam em gêneros diversificados para se adequarem às

---

<sup>2</sup> Convém ressaltar que a BNCC está longe de ser consenso entre os pesquisadores, havendo os que a apoiam, como Rojo, e outros que elencam diversos problemas, tais como ampliação das desigualdades educacionais existentes devido à desconsideração das peculiaridades das diversas regiões do país, bem como o empobrecimento da formação básica, em virtude da não obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia e redução do escopo das disciplinas de Artes e Educação Física, além da mercantilização do ensino médio (BRANCO et al, 2018, FERREIRA; SANTOS, 2020, SILVA, 2018).

várias esferas de comunicação social, classificadas como “campos de atuação”. Os gêneros textuais são produtos sociais que surgem em dado contexto cultural, sofrendo transformações para atender às necessidades da comunidade onde se desenvolveram. Mikhail Bakhtin (1997) adota a expressão *gêneros do discurso* para falar destes eventos comunicativos e afirma que eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação:

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, 1997, p. 279).

Conforme se observa nas colocações de Bakhtin, há uma infinidade de gêneros do discurso, ou gêneros textuais, e estes continuam sofrendo transformações à medida que as relações sociais também se modificam, fazendo surgir novas necessidades comunicativas. João Wanderlei Geraldi, no texto *O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular* (2015), ao tratar da questão do ensino mediado pelos gêneros textuais, aprecia a ênfase dada pela BNCC ao aspecto da análise linguística, destacando a importância da reflexão e revisão dos textos estudados e produzidos pelos alunos. Entretanto, o pesquisador acrescenta que não é possível o aprofundamento nesse tópico devido à grande quantidade de gêneros que deverão “inundar as salas de aula” (2015, p. 388), demonstrando “o quanto é pretensiosa a gama de textos que se pretende sejam trabalhados dentro dos cinco eixos previstos”:

Por exemplo: no 1º ano são citados 20 gêneros, no 6º ano são citados 26 e no 3º ano do ensino médio são citados 15. Considerando que as referências feitas num ano e não repetidas no ano seguinte não significa que elas não devam estar aí presentes, já que a progressão prevista se dá também no aprofundamento da reflexão sobre os recursos expressivos mobilizados além dos gêneros mais complexos que vão aparecendo no suceder dos anos de escolaridade, a proposta curricular parece não querer deixar nada de lado (GERALDI, 2015, p. 387).

Segundo Geraldi, a BNCC peca pelo excesso, não só no que tange à quantidade de gêneros, mas também pela exigência de que os alunos se tornem produtores de todos os gêneros estudados, particularmente no que se refere aos gêneros midiáticos. Segundo o autor, a produção de gêneros como vídeos ou outros relacionados às tecnologias da informação estão distantes da realidade de muitos professores e até mesmo de boa parte



das escolas, que não dispõem dos recursos necessários para sua realização. Além disso, acrescenta Geraldí (2015, p. 389): “em matéria de linguagem não se pode ter a pretensão de que tudo deve ser aprendido na escola”, e sempre haverá novos gêneros a serem aprendidos, pois a aprendizagem não se esgota na escolarização.

Nesse sentido, o excesso de carga exigido ano a ano na proposta da BNCC impede que professores elaborem projetos de continuidade e de profundidade num mesmo gênero, por exemplo, as experiências tão conhecidas de produção de livros (novelas de aventura, coletânea de narrativas, coletâneas de descrições de brincadeiras etc.). Esses projetos demandam tempo na escola, mas esse tempo estará ocupado pela passagem pelos inúmeros gêneros ainda que de forma mais ou menos superficial para dar conta do currículo previsto pela base comum (GERALDI, 2015, p. 389).

Concordando com o posicionamento de Geraldí sobre a impossibilidade de se ensinar todos os gêneros, e muito menos de se aprofundar em todos eles, bem como quanto à impossibilidade de transformar os alunos em autores de todos os gêneros, conclui-se que é mais produtivo e consistente eleger alguns deles para poder alcançar resultados mais substanciais em termos de aprendizagem efetiva. É nesta perspectiva que a proposta aqui contemplada volta-se para a execução de um projeto de ensino que repousa sobre a multiplicidade de linguagens associada ao gênero texto dramático e à execução de uma peça teatral, conforme será apresentado na seção seguinte.

## A LINGUAGEM TEATRAL COMO FONTE DE MÚLTIPLOS SIGNIFICADOS

*O mistério teatral é justamente esta identificação profunda de cores, ritmos, música, movimento e palavra com a alma do espectador.*

Maria Clara Machado

As palavras em epígrafe permitem vislumbrar uma síntese do que é o teatro: uma profusão de linguagens entrelaçadas que se mobilizam para sensibilizar o espectador. Tais características conferem ao teatro a condição de arte multiforme, que se manifesta, segundo Antonin Artaud, como poesia em movimento no espaço, por meio de uma linguagem concreta, que consiste em tudo o que ocupa a cena e se exprime materialmente:

Digo que essa linguagem concreta, destinada aos sentidos e independente da palavra, deve satisfazer antes de tudo aos sentidos, que há uma poesia para os sentidos assim como há uma poesia para a linguagem e que a linguagem física e concreta à qual me refiro só é verdadeiramente teatral na medida em que os



pensamentos que expressa escapam à linguagem articulada (ARTAUD, 2006, p. 36).

Na concepção de Artaud, o teatro conjuga a poesia da linguagem e a poesia dos sentidos, proporcionando experiências estéticas ímpares. Estas experiências, segundo Augusto Boal (2009), podem ajudar a enriquecer a sensibilidade e a inteligência, além de serem fontes de conscientização e libertação. O autor considera que a arte é indispensável à constituição do ser humano e é por meio dela que a aprendizagem se solidifica, sendo que o teatro tem um papel preponderante:

O teatro organiza as artes que organizam a vida social, fora e dentro de cada um de nós, para que possa ser metaforicamente compreendida à distância, não com o nariz colado à realidade onde vivemos. A distância estética permite ver o que, diante de nossos olhos, se esconde BOAL, 2009, p.119).

Por seu turno, Ingrid Koudela (1998) enfatiza o valor do teatro como ferramenta educativa por trabalhar o potencial das pessoas, transformando-o em um processo consciente de expressão e comunicação. Este posicionamento é reforçado pelas asserções de Calzavara:

(...) o teatro, mais que uma ferramenta pedagógica na sala de aula, exerce uma função social que visa a levar o sujeito não apenas à emoção, mas à reflexão. Trabalhar o teatro na sala de aula é promover o resgate da cidadania, é uma forma de ampliar o universo cultural e social do estudante. (CALZAVARA, 2009, p.153).

A utilização do teatro na educação pode abranger aspectos variados, começando por proporcionar aos estudantes a experiência de assistir a uma peça, seguida de discussão acerca do conteúdo abordado, da linguagem utilizada, cenários, performance dos atores, entre outros aspectos. Segundo Koudela e Santana (2005), esta é uma boa forma para trabalhar a construção de valores estéticos e desenvolver as habilidades de fruição, apreciação e análise do espetáculo teatral. Entretanto, conforme ressalta Augusto Boal, além de consumidor, é necessário ser também produtor de arte, em particular do teatro: “Não basta aprender a ler e escrever: é preciso sentir, ver e ouvir, produzir imagens, palavras e sons” (BOAL, 2009, p. 93). Junte-se a esta colocação a proposta da BNCC que amplia a ideia de leitura para um processo que ultrapassa o texto escrito e abrange outras semioses, como imagens, sons e movimentos em suas diversas configurações, as quais





que devem ser trabalhadas de modo inter-relacionado, em aliança com práticas de uso e reflexão (BRASIL, 2018, p. 72).

Nessa perspectiva, emerge a importância de se trabalhar o teatro em suas múltiplas possibilidades. Há a necessidade de um trabalho de pesquisa e reflexão antes de se definir a temática, escolher atores e forma de apresentação do espetáculo, pensar na confecção de cenário e figurinos. Igualmente relevante é a compreensão quanto à composição do texto dramático com suas características peculiares, bem como a decisão de se trabalhar um texto já pronto ou produzir uma peça nova, levando em conta o público-alvo. Considerando a quantidade de atividades envolvidas, verifica-se que a forma mais adequada para levar a cabo um trabalho desta envergadura é por meio de uma abordagem partindo das metodologias ativas, que colocam o aluno no centro do processo de ensino, conforme definem Bacich e Moran:

Metodologias ativas englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo (BACICH; MORAN, 2018, p. 23).

O pesquisador José Moran (2018) assevera que a aprendizagem mais efetiva é a que ocorre quando existe atividade em situações concretas, por questionamento e experimentação (a partir de perguntas, pesquisas, atividades, projetos). Este pressuposto é corroborado por Viola Spolin: “Experenciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo” (SPOLIN, 2010, p. 3).

De acordo com Moran, as metodologias predominantes no ensino são dedutivas: ensina-se primeiro a teoria e depois passa-se à aplicação a situações específicas. Sem descartar a importância deste tipo de ensino, o autor ressalta que seria mais produtiva uma combinação de metodologias indutivas e dedutivas, equilibrando a experimentação com a dedução e invertendo a ordem tradicional: “experimentamos, entendemos a teoria e voltamos para a realidade (indução-dedução, com apoio docente)” (MORAN, 2018, p. 37). Para o autor, este é o princípio básico das metodologias ativas:

A ênfase na palavra ativa precisa sempre estar associada à aprendizagem reflexiva, para tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as competências do que estamos aprendendo com cada atividade. Ensinar e aprender tornam-se fascinantes quando se convertem em processos de pesquisa constantes, de



questionamento, de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamento crescentes, em áreas de conhecimento mais amplas e em níveis cada vez mais profundos (MORAN, 2018, p. 39).

A aprendizagem é mais significativa, segundo Moran, quando os alunos são motivados intimamente e encontram sentido nas atividades propostas, quando se envolvem em projetos que lhes permitem opinar sobre as atividades e a forma de realizá-las. A aprendizagem baseada em projetos é uma metodologia ativa que envolve os alunos em tarefas e desafios. Na realização do projeto, os discentes pesquisam questões interdisciplinares, discutem, tomam decisões individuais e em equipe. A abordagem é baseada no trabalho coletivo, desenvolvendo a aprendizagem colaborativa, voltada para a geração de um produto, que pode ser concretizado em uma ideia, uma campanha, teoria etc.: “a grande vantagem de gerar esse produto é criar oportunidades para o aluno aplicar o que está aprendendo e também desenvolver algumas habilidades e competências” (Moran, 2018, p. 61).

Dadas as suas configurações ligadas à interdisciplinaridade e trabalho colaborativo, esta metodologia é indicada para o trabalho com o teatro, pois realiza-se por meio de várias etapas que contribuem para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, mobilizando diversas habilidades dos estudantes. As atividades necessárias para a consecução de um projeto, com base nas colocações de Moran (2018) podem ser listadas em uma sequência de passos: 1- Motivação e contextualização: momento de conquistar os alunos e envolvê-los emocionalmente para que desejem realizar a tarefa e sintam-se capacitados para fazê-lo. 2- Chuva de ideias: momento de discutir, argumentar, coletar todas as ideias que surgirem e definir o que produzir e o modo de execução. 3- Organização: definição de tarefas e responsabilidades, materiais para produção do espetáculo, planejamento das ações e prazos, forma de registro. 4- Construção do roteiro. 5- Refinamento: pesquisa, análise e incorporação de novas ideias que possam acrescentar qualidade ao trabalho. 6- Produção: momento de colocar em prática o aprendido para a geração do produto final. 7- Finalização: momento de apresentar ou publicar o produto gerado. Na seção seguinte, serão detalhados os passos em sua aplicação ao projeto teatral.

## **ENCENANDO E APRENDENDO: AS ETAPAS DE PRODUÇÃO DE UMA PEÇA TEATRAL**



*É bom qualquer método que abra o apetite de saber  
e estimule a poderosa necessidade de trabalho.*

Célestin Freinet

A motivação é fator preponderante para a existência de aprendizado efetivo. Célestin Freinet, em *A pedagogia do bom senso* (2004), compara a falta de motivação à tentativa de fazer um cavalo beber sem que ele tenha sede, o que é praticamente impossível. Segundo o autor, o cavalo só demonstrará interesse pela água depois de praticar atividades que lhe provoquem a sede. Aplicando a ilustração à educação, Freinet afirma que a aprendizagem consistente só ocorrerá se os estudantes tiverem sede, isto é, se se sentirem motivados: “se o aluno não tem sede de conhecimentos, nem qualquer apetite pelo trabalho que você lhe apresenta, também será trabalho perdido ‘enfiar-lhe’ nos ouvidos as demonstrações mais eloquentes” (FREINET, 2004, p. 19). O autor reforça a ideia de que é necessário provocar a sede, despertando no discente o desejo de aprender. A metodologia de aprendizagem baseada em projetos pode exercer este papel motivador, pois, como assevera Castellar (2016), trata-se de uma estratégia voltada à construção de saberes significativos, impulsionando os alunos em direção à descoberta.

Não é por acaso que o trabalho com projetos começa com a motivação. Este primeiro passo é fundamental para o bom andamento do trabalho, pois, se os alunos não estiverem engajados, o aprendizado será ínfimo e o produto pretendido talvez nem chegue a se concretizar. Nesse sentido, para concretizar um projeto teatral, é necessário planejar atividades que sensibilizem os educandos para aderirem à ideia. Pode-se começar por levá-los para assistir a um espetáculo, para consigam perceber a plateia, o palco, as entradas e saídas dos atores, além da reflexão sobre o conteúdo tematizado na peça. Sendo inviável esta alternativa, é possível utilizar um vídeo baseado em teatro do improviso, pois, por serem humorísticos, estes espetáculos tendem a atrair os estudantes. Tais vídeos, facilmente encontrados na *internet*, são muito semelhantes aos jogos teatrais defendidos por Viola Spolin (2008, 2010). Após travarem conhecimento com este tipo de jogos, os alunos serão estimulados a realizar algumas dinâmicas semelhantes, que servirão de motivação e aquecimento para despertar a conscientização de que podem realizar uma boa performance teatral. No livro *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*, Spolin apresenta uma série de jogos que podem ser utilizados pelo professor de língua portuguesa, tais como os jogos de palavras ou para construir uma história



(SPOLIN, 2008, p. 161 e 224), os quais contribuirão para o desenvolvimento da comunicação verbal, permitindo que o diálogo, o questionamento e a criatividade estimulem ao aprendizado:

As oficinas de jogos teatrais são úteis ao desenvolver a habilidade dos alunos em comunicar-se por meio do discurso e da escrita, e de formas não verbais. São fontes de energia que ajudam os alunos a aprimorar habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo (SPOLIN, 2008, p. 29).

Após a motivação, passa-se à contextualização da proposta: apresenta-se a ideia de produção da peça teatral, explicando as tarefas necessárias para sua execução. Espera-se que os alunos já estejam suficientemente envolvidos, para seguirem para o próximo passo – Chuva de ideias. Este é o momento em que se definirão as linhas a serem seguidas no decorrer do trabalho, por este motivo é importante que todos os alunos participem com sugestões sobre o tema ou temas a serem trabalhados. É conveniente que o professor leve alguns textos previamente selecionados para que os estudantes possam se inspirar e vislumbrar algumas possibilidades de escolha. Vale lembrar a importância de registrar, a partir daqui, todas as atividades realizadas, para posterior análise e reflexão. Todo o processo deve ser documentado para possibilitar a avaliação individual e coletiva, além da verificação dos resultados e das fragilidades que porventura existam, indicando necessidades de mudança.

O terceiro passo é a organização do trabalho: divisão de grupos, definição de tarefas e responsabilidades, materiais para produção do espetáculo, planejamento das ações e prazos, forma de registro do processo. Inclui-se neste passo definição de objetivos a serem atingidos, o público-alvo e a pesquisa efetiva sobre os textos e temas a serem trabalhados. Há que se considerar a possibilidade de inclusão de elementos culturais, históricos, científicos ou morais, podendo também haver abordagem de problemas sociais contemporâneos. Entretanto, isto deve ficar apenas em segundo plano, não transparecendo como uma atitude didática ou moralizante, uma vez que uma peça deve, primeiramente, divertir e relaxar, e só depois suscitar a reflexão.

Antes de passar à construção do roteiro propriamente dito, será necessário conduzir os alunos por um processo de leituras e pesquisas para que eles consigam estabelecer comparações entre textos dramáticos e narrativos, observando as distinções entre eles, tais como o fato de que o texto narrativo conta uma história acontecida no passado, enquanto o texto teatral mostra uma história que acontece no presente. Este



processo pode ser inserido no contexto do letramento literário, partindo da concepção de Kleiman (2005), para quem uma prática de letramento é um conjunto de atividades que têm por objetivo o domínio da escrita dentro de uma situação determinada, bem como das colocações de Rildo Cosson (2014), o qual afirma que os livros não falam por si mesmos, mas por meio dos mecanismos de interpretação usados. Para o autor, estes mecanismos, na maioria das vezes, são aprendidos na escola.

na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2014, p. 30).

Percebe-se, portanto, a importância do letramento literário para a apropriação do texto, a construção de sentidos e, também, a conscientização entre as características de cada gênero abordado. Nesta perspectiva, será necessário trabalhar os conceitos de texto dramático com sua forma específica de composição. Os alunos devem se familiarizar com a configuração textual, que inclui ausência de narrador, modos específicos de descrição do ambiente e dos personagens, marcação gráfica das falas dos personagens, bem como de seus gestos e atitudes. Para destacar ainda mais as características de cada gênero, pode-se abordar o uso dos tempos verbais, e as diferenças entre discurso direto e indireto. De igual modo, é importante destacar o conceito de representação teatral, que abarca questões relativas à oralidade e expressão corporal.

A continuidade desta etapa consiste na leitura dramatizada, que prepara os alunos para a atuação propriamente dita, colaborando no processo cognitivo, na memorização de conceitos e na interpretação de ideias. Segundo Marega (2011), este tipo de leitura consiste em ler um texto de maneiras variadas: sem nenhuma entonação; como se fosse uma piada; como uma notícia trágica e assim por diante. Para a realização desta atividade, sorteiam-se entre os grupos os textos e a forma como devem ser lidos, estabelecendo-se um período para a preparação. Inicia-se a sessão de leituras, com um intervalo entre cada leitura para a apreciação dos grupos, incluindo observações sobre a performance dos leitores e o conteúdo dos textos, verificando-se possíveis alterações de sentido devido às diferentes formas de leitura. É importante estimular a participação ativa de todos na exposição sobre os sentimentos relacionados à experiência, tanto no aspecto individual como coletivo. A leitura dramatizada destina-se a desenvolver a capacidade



de memorização da falas, para que os estudantes consigam se expressar com naturalidade, com entonação e pronúncia adequadas para dar maior compreensão e vitalidade ao texto.

O quarto passo do projeto é a construção do roteiro. Neste ponto, os estudantes já estarão em condições de optar pela criação de uma peça inédita ou adaptação de um texto narrativo. Em ambos os casos, haverá necessidade de pesquisa em materiais variados, exercício que lhes possibilitará a ampliação dos horizontes de leitura e o prazer em ler, considerando que a leitura com propósito específico tende a ser mais significativa e agradável. O tema escolhido a princípio pode ser mantido ou modificado. Primeiramente, define-se uma sinopse da história, determinando espaço e tempo dos acontecimentos, passando-se em seguida à criação dos personagens, do conflito e do desfecho. Deve-se enfatizar aspectos particulares da natureza humana e sentimentos em geral, de modo a despertar no espectador noções de valor, emoção e esperança.

Depois disso, constrói-se o roteiro na forma adequada de texto teatral, com as rubricas para marcar os diálogos, as indicações quanto à expressão de sentimentos e atitudes dos personagens, bem como os detalhes referentes à composição do cenário, divisão da peça em atos e demais informações necessárias. O último passo é a criação dos diálogos entre os personagens. Marega (2011) recomenda que cada aluno elabore uma ficha descritiva que contenha aspectos físicos e psicológicos do seu personagem, com o objetivo de apreender a melhor maneira de representá-lo. O destaque deve ser dado aos aspectos particulares da natureza humana e aos sentimentos em geral, de modo a despertar no espectador noções de valor, emoção e esperança.

O momento de elaboração do roteiro é adequado para a inclusão do trabalho com a gramática. Deve-se observar que o texto, na sua formatação geral, deve atender à norma padrão, podendo, entretanto, inserir-se aspectos que se aproximem da oralidade ou de variedades linguísticas específicas nas falas dos personagens. Chega-se aqui ao momento de Refinamento do trabalho, que inclui análise e incorporação de novas ideias que possam acrescentar qualidade ao trabalho. É importante que os próprios alunos sejam levados a proceder à análise linguística de seus textos, revisando-os atentamente para que o produto final tenha a melhor configuração possível. Pode haver inclusão ou supressão de falas ou outros detalhes. Será importante a orientação do professor para que os discentes percebam as nuances entre a forma de grafar a norma padrão e as formas não-padrão nas falas dos personagens.



Pronto o roteiro, passa-se à etapa da construção da peça, que começa pela preparação dos atores a partir da leitura de mesa, seguida dos ensaios, primeiro com texto e depois sem texto. Deve-se treinar o posicionamento no palco, observando o momento de entrada e saída dos personagens, intervalo entre as falas, postura, altura da voz, interação com a plateia. Durante o período de ensaios, pode-se fazer adequações nas falas e até mesmo no roteiro, caso se perceba alguma falha. Em seguida, planeja-se a confecção do figurino e do cenário. É necessário definir se a apresentação será na sala de aula ou em outro local, por exemplo, no pátio ou auditório da escola. Este detalhe influirá na configuração final da peça, pois cada ambiente apresenta possibilidades e limitações diferentes. É hora de verificar a possibilidade de incluir efeitos de som e iluminação. Convém realizar pelo menos um ensaio geral com figurinos e cenários para acertar todos os detalhes. Os grupos devem apresentar-se para os colegas antes da apresentação para o público, pois, assim, pode-se fazer os ajustes necessários.

Chega, finalmente, o momento da montagem e apresentação do espetáculo, o último passo do projeto. Podem ser feitos convites impressos para serem distribuídos à comunidade. O trabalho chega ao seu ponto máximo como a exibição para o público. Antes do espetáculo, o professor deve fazer uma introdução, comentando sobre o percurso do trabalho dos alunos e o objetivo das peças.

Após a apresentação, é necessário um momento de reflexão, em que todos os participantes tenham oportunidade de comentar sobre suas experiências e o aprendizado no decorrer do projeto. Finalmente, há que se considerar que a inserção de uma nova prática pedagógica, que visa à construção do conhecimento de modo global, requer também um novo olhar sobre a avaliação do aluno. Isso implica a ideia de valorização do processo, em detrimento da ênfase no produto final. Desta forma, a avaliação se fará no desenrolar das atividades, observando-se o crescimento de cada aluno na superação de suas dificuldades e no desenvolvimento de suas habilidades. Vale destacar ainda que deve haver um momento de avaliação e reflexão conjunta entre professor e alunos no tocante a todo o processo, para que se possa verificar o que houve de bom e o que poderia ser melhorado.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS



O presente artigo teve como meta apresentar um trabalho calcado na metodologia ativa de aprendizagem baseada em projetos para trabalhar as múltiplas linguagens envolvidas no teatro e, assim, atender parcialmente as recomendações da BNCC. A proposta leva os alunos a trabalharem diversificados gêneros textuais, tanto na leitura e interpretação como na produção e análise linguística, passando também por outras linguagens não verbais e sonoras. Serão trabalhadas as regras básicas para apreciação da literatura, construção de personagens e como contar e representar histórias, desenvolvendo a imaginação e a intuição.

Com este projeto, os alunos desenvolverão habilidades de performance relacionadas à associação entre oralidade, expressão corporal e posicionamento no espaço cênico. Aprenderão, ainda, a lidar com situações não familiares, solucionar problemas, trabalhar em equipe e resolver conflitos para atingir os objetivos propostos.

Importa ressaltar que o nível de envolvimento dos estudantes pode variar de acordo com a personalidade de cada um. Nem todos têm inclinações artísticas, assim como há pessoas mais extrovertidas e outras mais tímidas. Podem surgir dificuldades para alguns se colocarem no palco, surgindo bloqueios ou dificuldades de expressão. É necessário calma e cautela para analisar cada caso e buscar alternativas, apresentando atividades que propiciem atitudes de envolvimento solidário e ajuda mútua para o desenvolvimento das competências individuais. Ainda assim, persistindo as dificuldades, vale lembrar que nenhum estudante pode ser obrigado a atuar. Nada deve ser feito na base da imposição ou cobrança. É fundamental o respeito ao ritmo de cada um, às suas ideias e liberdade de escolha, em consonância com a posição de Olga Reverbel de que a primeira, e talvez, única lei na educação pela arte é a liberdade (REVERBEL, 2009, p. 22). Sendo assim, caso algum aluno se recuse a assumir um papel na peça, ele deve ser incluído em atividades de roteirista, figurinista etc. Há sempre bastante trabalho a ser feito, e todos podem participar ativamente, mesmo não sendo personagens.

Nesta perspectiva, o trabalho poderá ser desenvolvido em um clima de confiança e respeito, o que proporciona aprendizagens significativas e diversificadas, habilitando os discentes para a utilização das diferentes linguagens como instrumento para adquirir conhecimentos e expressá-los com autonomia e eficácia nas mais diversas situações, não só na escola, mas também fora dela.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- ARTAUD, Antonin. O teatro e seu duplo. 3ª ed. São Paulo: *Martins Fontes*, 2006.
- BACICH, LÍlian.; MORAN, José (orgs). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: *Penso Editora*, 2018.
- BAKHTIN Mikhail. Estética da criação verbal. 2ª ed. São Paulo: *Martins Fontes*, 1997.
- BOAL, Augusto. A estética do oprimido. Rio de Janeiro: *Garamond*, 2009.
- BRANCO, A. et al. Urgência da reforma do Ensino Médio e emergência da BNCC. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 14, n. 29, p. 345-363, 2019.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: *MEC/SEF*, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais (Parte I: Bases Legais. Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias). Brasília: *MEC/SEB*, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- CALZAVARA, Rosemari Bendlin. Encenar e Ensinar: o texto dramático na escola. *Revista Científica da FAP*, Curitiba, v.4, n.2, pp.149-154, jul/dez. 2009.
- CAMÕES, Luiz Vaz de. Lírica Completa II. Lisboa: Imprensa Nacional, *Casa da Moeda*, 1980.
- CASTELLAR, Sonia M. Vanzella (Org.). Metodologias Ativas: projetos interdisciplinares. São Paulo: *FTD*, 2016.
- CAVALCANTE, Moema. Com método e criatividade: aula de literatura. In: SOUZA, Luana Soares de e CAETANO, Santa Inês Pavinato (orgs.). Ensino de língua e literatura: alternativas metodológicas. Tomo II. Canoas, RS: *Ed.ULBRA*, 2004. (p. 137-178).
- COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2ª ed. São Paulo: *Contexto*, 2014.
- FERREIRA, F. da S.; SANTOS, F. A. dos. As estratégias do “Movimento Pela Base” na construção da BNCC: consenso e privatização. *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, v. 22, n. 1, p. 189–208, 2020.
- FREINET, Cèlestin. Pedagogia do bom senso. 7. ed. São Paulo: *Martins Fontes*, 2004.
- GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.
- KLEIMAN, A. B. Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? Brasília, *MEC/Cifrel/IEL/UNICAMP*. 2005.
- KOUDELA, Ingrid. Jogos Teatrais. São Paulo *Perspectiva*, 1998.
- KOUDELA, Ingrid Dormien e SANTANA, Arão Paranaguá de. Abordagens metodológicas do teatro na educação. *Ciências Humanas em Revista - São Luís*, V. 3, n.2, p. 145-154, 2005.



MACHADO, Maria Clara. Teatro para crianças. In: *Cadernos de Teatro*, nº 80, p. 1-10. Rio de Janeiro: O Tablado, apoio DAC/MEC/FUNARTE, jan-mar/1979.

MACHADO, Maria Clara. O que se deve oferecer à criança?. In: *Cadernos de Teatro*, nº 164-5, p. 10-11. Rio de Janeiro: O Tablado, apoio DAC/MEC/FUNARTE, jan-mar/2001.

MAREGA, Larissa Minuesa Pontes. De ato em ato: uma proposta de sequência didática do gênero textual roteiro para teatro. In: MODESTO, Artarxerxes T.T et al (Orgs.). *O gênero em diferentes abordagens discursivas*. São Paulo: *Paulistana*, 2011.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lílian.; MORAN, José (orgs). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: *Penso Editora*, 2018.

REVERBEL, Olga. *Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão*. 2ª ed. São Paulo: *Scipione* 2009.

ROJO, Roxane. Entrevista sobre BNCC. *Revista Nova Escola*, jan/ 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/29/roxane-rojo-ha-muitos-paises-recuando-no-tempo-com-seus-curriculos-aqui-estamos-evoluindo>. Acesso em 20/10/2021.

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, v. 34, n. 01, p. 01-15, 2018.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: *Perspectiva*, 2010.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. São Paulo: *Perspectiva*, 2008.

*Recebido em: 20/06/2022*

*Aprovado em: 22/07/2022*