



## A oralidade no gênero dramático apresentada no material didático escolar

### *Orality in the dramatic genre presented in school teaching material*

Wellington Rodrigues Ferreira

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo / Brasil

wr.ferreira@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4895-1740>

Phablo Roberto Marchis Fachin

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo / Brasil

phablo@usp.br

<https://orcid.org/0000-0002-2283-3906>

**Resumo:** O presente artigo apresenta os resultados iniciais de uma pesquisa de mestrado que possui o intuito de analisar a forma pela qual a oralidade no gênero dramático é abordada no material didático do 7º ano do Ensino Fundamental da cidade Estância Hidromineral de Poá, São Paulo. Para tanto, utilizamos como *corpus* o material didático do ano mencionado, elaborado pela editora Aprende Brasil e adotado pelo município. Para que as discussões aqui apresentadas possam ser compreendidas da melhor maneira possível, seguimos o seguinte trajeto: contextualização histórica sobre o material didático e sua inserção no ambiente escolar; descrição e análise das atividades voltadas para o gênero dramático, contidas no material selecionado; e por fim, sugestão de atividade com o gênero aqui estudado. Concluímos que o material didático não privilegia a oralidade nas atividades propostas, por esta razão propusemos uma sequência de atividades que complementem as apresentadas.

**Palavras-chave:** gênero dramático; teatro; material didático; Ensino Fundamental; Língua Portuguesa.

**Abstract:** The article presents as the initials of a master's research that aims to analyze the way in which orality in the dramatic genre is approached in the didactic material of the 7th year of Elementary School in the city of Estância Hidromineral de Poá, São Paulo. For that, we used the didactic manual of the corpus as mentioned, prepared by the publisher Aprende Brasil and adopted by the municipality. So that, as the disc presented, there are possible continuations understood here in the best possible way, we follow the path to

follow: contextualization about the didactic environment and its school insertion; description and analysis of the activities carried out for the dramatic genre, contained in the selected material; and finally suggestion of activity with the genre studied here. We conclude that the didactic material does not privilege orality in the proposed activities, for this reason we propose a sequence of activities that complement each other as presented in the manual.

**Keywords:** genre dramatic; theater; educacional material; Elementary School; Portuguese Language.

## 1 Introdução

Este artigo tem como finalidade discutir o trabalho com o gênero dramático no Ensino Fundamental (anos finais) presente no material didático do 7º ano, nas aulas de Língua Portuguesa. Para isso utilizamos como *corpus* o material didático adotado pela Prefeitura Municipal da Estância Hidromineral de Poá, São Paulo. O estudo é resultado de pesquisa que possui o intuito de analisar a forma pela qual a oralidade é abordada por meio do gênero dramático na escola, mantendo diálogo com artigos já elaborados por Aquino e Marega (2013), Magalhães (2008), Vieira (2014), Santana (2002).

Para que as discussões aqui apresentadas possam ser compreendidas da melhor maneira possível, partimos de uma contextualização histórica sobre o material didático e sua inserção no ambiente escolar; descrevemos e analisamos as atividades contidas no material selecionado, voltadas para o gênero dramático; e por fim, apresentamos sugestões de atividades com o gênero aqui estudado.

O teatro é de suma importância para o desenvolvimento do ser humano. Desde os tempos mais remotos na Grécia Antiga, considerando o teatro ocidental, até os dias de hoje, essa arte tem encantado a sociedade e tem sido usada como instrumento de cultura, aprendizagem e emancipação crítica. Se tentássemos descrever todas as situações de ensino no mundo ocidental, nas quais o teatro foi utilizado como forma de desenvolvimento educacional, certamente não daríamos conta de tal tarefa neste artigo; todavia podemos ter como ponto de partida as ações de Pilades no ano de 22 a.C. que podem nos ajudar a compreender a importância do teatro na educação.

Foi graças a Pilades que, a partir de 22 a.C., as pantomimas passaram regularmente a ter o acompanhamento musical de uma orquestra de muitos instrumentos. Ele fundou uma escola de dança e pantomima e supõe-se que tenha escrito os princípios de sua arte num Tratado teórico que, entretanto, se perdeu. (BERTHOLD, 2001, p. 164)

Fazendo um paralelo com a realidade das camadas menos favorecidas economicamente nos dias de hoje, é nítida a dificuldade de acesso ao teatro, justamente por sua oferta ser dada em grandes centros, marginalizando ainda mais as periferias. Nesse sentido, a escola assume importante papel no despertar para essa arte, pois é um local em que a criança poderia ser desafiada e aprenderia a se expressar por meio da linguagem dramática, que contempla a oralidade, e ainda poderia, como um dos resultados benéficos contribuir para a formação de público, tão almejado por todos os artistas. A pergunta que nos surge é: a escola tem desempenhado esse papel?

Darcy Ribeiro (1984, p.24) já denunciava que as escolas se tornaram um ambiente de investimentos<sup>1</sup> parcos, fazendo com que os recursos artísticos que subsidiariam o desenvolvimento linguístico do aluno fossem cada vez mais escassos, afetando diretamente o trabalho docente, pois o professor passa a ter pouquíssimas ferramentas para realizar suas atividades pedagógicas. O antropólogo denunciava as ações políticas, que, por exemplo, escolhiam destinar os recursos públicos à construção de estradas rodoviárias, em um tempo em que somente 6% da população tinha acesso ao carro. Temos uma grave denúncia dos interesses pertencentes a uma classe política que há anos governava o país.

Meditemos sobre a gravidade do fato, aparentemente está-se diante de uma urbanização intensiva e caótica que, multiplicando a população da cidade, multiplicou a carência de escolas. Na realidade, trata-se de uma opção. O Senador João Calmon chamou a atenção, uma vez, com muita eloquência, para o fato de que o Brasil optou pela eletricidade em lugar da educação. [...] Todos nós vimos, nos últimos anos, o Brasil se reconstruir para o automóvel, que serve diretamente a apenas

---

<sup>1</sup> Vale ressaltar que embora Darcy Ribeiro aborde a ideia de *recursos* que deveriam ser encarados como *investimento*, para referir-se aos valores aplicados para o desenvolvimento educacional, temos a percepção de que desde aquela época até os dias de hoje, para muitos da classe política a escola é um *gasto*; desta forma, utilizando-se de discursos austeros e de responsabilidade fiscal, a educação é uma das primeiras pastas a terem recurso retirados.

6% da população. Apesar disso, vimos multiplicarem-se os trevos, as vias expressas, as pontes e os viadutos. Quem optou entre o viaduto e a escola? Aparentemente ninguém. (RIBEIRO, 1984, p. 23)

Diante desse cenário, que se arrasta até os dias de hoje, nos quais os tetos de gastos são criados para limitar os recursos liberados para a educação<sup>2</sup>, temos um objeto em comum nas escolas de ensino básico: o *livro didático*, (em alguns casos também chamado de *manual didático* ou *material didático*). Por essa razão este artigo apresenta uma discussão sobre o papel ocupado pelo material nas aulas de Língua Portuguesa, focalizando as atividades de oralidade presentes no gênero dramático e de que forma contribuem para o amadurecimento artístico, linguístico, cultural e social da criança. Nosso ponto de partida é familiarizar o leitor a respeito do que seja o material didático e qual a sua relevância para o ambiente escolar. Depois de concluir a análise, também apresentar sugestões de atividades que podem potencializar a sua utilização.

## 2 Breve contextualização da história do material didático

Como o material didático conseguiu ocupar um espaço tão privilegiado dentro da escola pública? Quando nos referimos ao “espaço privilegiado”, pautamo-nos nos recursos materiais destinados à escola, bem como na obrigatoriedade de cumprir as páginas do livro didático adotado pela rede de ensino.

Os livros didáticos disponíveis no mercado, além de apresentarem deficiências já apontadas em vários trabalhos de pesquisa, estão organizados segundo sequências rígidas de informações e atividades. Têm sido usados como único material didático pelos professores, impondo um ritmo uniforme e a memorização como prática rotineira nas escolas. Sobretudo, servem como verdadeiras ‘muletas’, minimizando a necessidade do professor de decidir sobre sua prática na sala de aula e preparar seu material didático. (DELIZOICOV *et al.*, 2003, p. 243)

---

<sup>2</sup> O texto da Emenda Constitucional n.º 95 de 15 de dezembro de 2016, instituiu o teto de gastos para as despesas primárias, o que inclui a educação, conforme seu artigo 107 que diz “Ficam estabelecidos, para cada exercício, limites individualizados para as despesas primárias”.

Para responder a essa questão é preciso recorrer a uma contextualização histórica da educação brasileira. Quando nos referimos à educação pública no século XX, em especial das décadas de 30 a 70, percebemos que se tratava de um lugar de privilégios, pois o ingresso e a permanência dos educandos nas escolas, dependiam de fatores econômicos e sociais.

precisamos começar a reconhecer e proclamar que temos uma escola primária não só seletiva, mas elitista. Vale dizer que nosso pendor elitista começa na escola primária. Ela, de fato, se estrutura para educar as classes abonadas e não o povo, que constitui a imensa maioria de sua clientela. (RIBEIRO, 1984, p.19)

Nesse sentido, Soares (2002, p. 155) esclarece que o próprio corpo docente era composto por pessoas que também pertenciam à classe dominante. A figura do professor, como não havia cursos com essa finalidade, ficava à cargo de um estudioso da língua e de sua literatura que se dedicava também ao ensino. Nos anos 40, a tradição de ensino de Língua Portuguesa era voltada para atender os interesses de famílias poderosas, e isso se perpetuaria por muitos anos.

Compreendemos que o professor dispunha de tempo para ler, estudar e se aprofundar nas questões linguísticas, principalmente porque a oferta de vagas aos discentes era pouca, o que resultaria em um público reduzido a ser atendido por esses docentes. Ocorre que as demandas sociais deixaram de ser silenciadas e o desejo de haver ingresso dos mais pobres na Educação Básica tornou-se uma realidade problemática. Longe de provocar polêmicas, esclarecemos que o termo “problemática” aqui presente refere-se à forma radical com que ocorrera a mudança almejada. A partir dos anos 50<sup>3</sup>, há uma real modificação no cenário escolar, inclusive no componente curricular de Língua Portuguesa, exigindo uma adequação de todo o sistema educacional para atender às novas demandas sociais<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> A legislação brasileira sofreu algumas alterações importantes no que se refere à educação pública. Cf. decreto nº 19.402, de 1930, Artigo 150, alínea A, explicitava: Ensino Primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos. O foco ainda era, conforme evidenciado, o Ensino Primário. Outro movimento importante do legislativo é a criação do decreto n. 34.638, de 17 de nov. de 1953 que Instituiu a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário.

<sup>4</sup> Ressalta-se que antes desta data, em 1932, um manifesto, intitulado *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, já abordava questões relevantes para o desenvolvimento da educação brasileira,

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

Os manuais didáticos passam a incluir exercícios - de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática. Já não se remete ao professor, como anteriormente, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões: o autor do livro didático assume ele mesmo essa responsabilidade e essa tarefa, que os próprios professores passam a esperar dele. (SOARES, 2002, p. 167)

O resultado é que nos dias de hoje os materiais didáticos focalizam suas orientações para o desenvolvimento das habilidades escritoras, em detrimento da oralidade. E é aqui que os pontos convergem, afinal se a oralidade não possui tratamento adequado nos manuais didáticos, como o ensino do gênero dramático está ocorrendo?

### **3 O que é gênero dramático?**

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

---

questionando o sistema educacional. Assinavam o documento redigido por Fernando de Azevedo, vinte e quatro dos mais renomados e intelectuais da época. (AZEVEDO et al, 2006, p.189)

Partindo da etimologia da palavra *drama*, verificamos que deriva do grego *dráma* e significa *ação*, uma ação para ser representada no teatro, do grego *theatron*, que significa lugar de onde se vê. Temos aqui uma breve contextualização da palavra *drama*, entretanto, não podemos deixar de destacar que de acordo com Patrice Pavis (2011, p. 109) essa mesma palavra assume significados distintos, a depender de qual região do ocidente e do contexto ela esteja sendo empregada. Diante disso, pautando-nos por Anatol Rosenfeld (2017), utilizaremos o termo **gênero dramático** para nos referirmos ao texto escrito, pois de acordo com o autor “pertencerá à dramática toda obra dialogada em que atuarem os próprios personagens sem serem, em geral, apresentados por um narrador” (ROSENFELD 2017, p.17), estando em consonância com a classificação de obras literárias contidas no 3º livro de Sócrates, no qual estabelece as características que compõem os gêneros épico, lírico e dramático. Com isso em mente, é preciso dizer, também, que estamos diante de um texto multimodal, que nas palavras de Dionísio:

Se as ações sociais são fenômenos multimodais, conseqüentemente, os gêneros falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens. (DIONÍSIO, 2011, p.139)

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

#### **4 A oralidade nas aulas de Língua Portuguesa**

Como forma de situar o leitor, devemos esclarecer que a Educação Básica deste país é regida por documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), que definem o currículo a ser adotado pelas instituições de ensino. Atualmente, as normas que estão em vigor pertencem à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual existem as definições de cada uma

das áreas do conhecimento<sup>5</sup>, bem como as habilidades e competências que a escola deve desenvolver em seus alunos. Esse documento não permite a opção de segui-lo ou não, pois trata-se de algo de caráter normativo, conforme podemos observar em sua apresentação:

A Base Nacional Comum Curricular (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 a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p.7)

É de suma importância compreender que toda e qualquer ação educacional deste país, no que tange à Educação Básica, deve estar em consonância com o que rege a BNCC, o que também inclui materiais didáticos. Acrescentamos ainda que esse documento apresenta qual a concepção do componente curricular Língua Portuguesa, a saber:

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, 2017, p.68)

Note que um dos eixos de ensino é a oralidade, e é justamente esse o ponto a que queremos chegar. Essa prática de linguagem é citada na BNCC, mas não apenas lá. Marcuschi (2010) traz uma reflexão sobre a presença da fala e da escrita em nossa sociedade. Segundo o autor, vivemos em uma sociedade que atribui à escrita um prestígio de tal modo, que ela se tornou indispensável para nossa sobrevivência.

Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Por isso, friso

---

<sup>5</sup> As áreas do conhecimento de acordo com a Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, Art. 35-A são: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

que ela se tornou indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder. (MARCUSCHI, 2010, p.16)

A oralidade, por ser aprendida com a inserção social, não possui na escola um lugar de privilégio, dessa forma, mesmo aparecendo em documentos normativos oficiais, os materiais didáticos e conseqüentemente as aulas de Língua Portuguesa, debruçam-se sobre o estudo e análise da língua a partir de textos escritos, privilegiando, assim, as produções escritas. Ora, se o gênero dramático é multimodal, pois mobiliza diferentes linguagens para que seja executado, ou seja, parte do texto escrito rumo à oralidade e encenação (linguagem não verbal), como poderá ser desenvolvido em sua plenitude se focalizarmos em nossa aula a escrita em detrimento à oralidade?

## 5 Descrição e análise do material didático

O material que compõe o *corpus* desta pesquisa é o livro didático de Língua Portuguesa adotado pela rede municipal da Estância Hidromineral de Poá, escrito por Eliege Cristina Pepler, intitulado *Sistema de Ensino Aprende Brasil: ensino fundamental: 7º ano: língua portuguesa* da editora Aprende Brasil<sup>6</sup>. Embora o material selecionado pertença a uma coletânea que atende a todo o Ensino Fundamental, é apenas no livro destinado ao 7º ano que encontramos o direcionamento dos estudos para o gênero dramático. As vinte e cinco páginas atribuídas ao estudo do gênero em questão compõem-se pelos seguintes subtítulos: *espaço de diálogo; objetivos da unidade; trajetória de leitura; outros textos, outros caminhos; mãos à obra; você com a palavra; o que aprendi.*

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

---

<sup>6</sup> Material adquirido por meio de processo licitatório do Edital n.º 044/2018, Concorrência Pública n.º 008/2018, Processo n.º 17.026/17. Acessado em: <http://agenciamunicipal.com.br/LicitacaoWeb/ListaEditais>

Figura 1



Fonte: (PEPLER, 2020, p. 26)

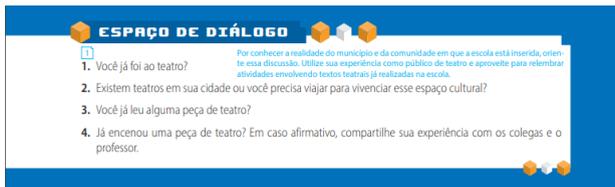
Abaixo da imagem há dois parágrafos, dos quais as primeiras três linhas são destinadas a apresentar uma explicação sobre a história do teatro, e as quatro linhas restantes incumbem-se de convidar o aluno aos estudos, fazendo uma sinopse do que será estudado. Em seguida, há uma seção chamada *Espaço de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

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

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

É notável que dentre os objetivos propostos para o ensino e aprendizagem não há nenhum referente à oralidade. Indaga-se a respeito da natureza multimodal do gênero dramático, ou seja, parte-se da escrita, mas concretiza-se com a somatória de linguagens: gestual e oral. Desta forma, estudá-lo sem contemplar seu caráter natural, resulta em incompletude.

Figura 2



Fonte: (PEPLER, 2020,p. 26)

Elencadas as finalidades, outra seção surge: *Trajétoria de Leitura*. Trata-se de uma atividade de pré-leitura, pois são direcionadas cinco perguntas aos estudantes, trabalhando assim com a inferência, pois são pautadas na capa de uma história que será exposta nas páginas seguintes.

Figura 3



Fonte: (PEPLER, 2020, p. 27)

Nas páginas 28, 29 e 30 o aluno é convidado a ler as primeiras cenas do texto teatral *Meus olhos são teus olhos* de Flávia Savary. Ao término da leitura há uma atividade de “verdadeiro ou falso”, na qual seis afirmações são expostas para que se identifique quais são verdadeiras e quais são falsas. Todas as frases são destinadas à compreensão da rubrica - texto secundário pertencente ao gênero dramático. Ao final, uma caixa explicativa do termo é apresentada.

Figura 4

6. Entre as falas dos personagens aparecem várias informações entre parênteses. Sobre elas, assinale **V** para as afirmativas verdadeiras e **F** para as falsas. [12](#)
- ( v ) Servem para orientar a montagem do palco.
  - ( v ) Orientam os atores nas encenações.
  - ( v ) Ajudam a equipe de som para que ruídos e músicas sejam veiculados no momento certo da encenação.
  - ( v ) Determinam o tipo de iluminação que deve ser efetuado durante a cena.
  - ( v ) Trazem informações dos objetos cênicos que devem ser providenciados.
  - ( v ) Orientam a direção do espetáculo para que a peça possa ser montada.

Um importante elemento característico de textos teatrais são as **rubricas**.

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

Fonte: (PEPLER, 2020, p. 30)

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

Figura 5

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

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

Fonte: (PEPLER, 2020, p. 31)

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

Figura 6

Os personagens são um elemento muito importante no texto teatral, pois são os responsáveis pela sucessão dos acontecimentos e pelo desenrolar do enredo. Suas falas são apresentadas no texto por meio de **diálogos**, com o uso do **discurso direto**. [13](#)

Fonte: (PEPLER, 2020, p. 32)

Após este trajeto com a apresentação de alguns dos aspectos que compõem este gênero, um texto intitulado *Características do texto teatral* traz a história do teatro brasileiro, destacando o nome dos dramaturgos *Martins Pena, Nelson Rodrigues, Dias Gomes e Ariano Suassuna*. Não há uma explicação sobre as características do texto teatral, conforme o próprio título sugere.

Chamamos a atenção para as características destacadas pelo livro, das quais nenhuma se refere à oralidade. Quando isso ocorre, deixamos de discutir com nossos alunos as características relativas à fala<sup>7</sup>, ou seja, as mudanças que podem ocorrer devido à presença de um interlocutor, o comportamento vocal, gestual, fisionômico, emocional, somado a um contexto físico e social em que se passa a cena, conforme nos explica Urbano (2000).

Figura 7

### Características do texto teatral

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

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

- Nelson Rodrigues tornou-se um dos mais conhecidos dramaturgos brasileiros por abordar temas espinhosos e conflitos suburbanos do Rio de Janeiro, a exemplo de *A falecida* e *Beijo no asfalto*. Ele também inovou a linguagem teatral, trazendo para o palco as gírias da época e escancarando o **grotesco** presente no cotidiano das personagens que criava. Suas peças trouxeram um olhar bastante crítico para a sociedade de seu tempo. [12](#)
- Dias Gomes foi escritor e diplomata, bastante reconhecido por seus romances e textos teatrais. Entre as peças, destaca-se *O Pagador de Promessas*, adaptada também para o cinema. O autor escreveu novelas televisivas, foi membro da Academia Brasileira de Letras e adaptou mais de 500 peças teatrais para o rádio e para a televisão.
- Ariano Suassuna publicou diversos textos teatrais, os quais ganharam, recentemente, uma publicação em quatro volumes, incluindo as famosas peças *Auto da Compadecida* e *O santo e a porca*, além de outras que ainda não foram encenadas. O dramaturgo escreveu tragédias, comédias e **entremeses**, muitas das quais foram adaptadas para a televisão, na forma de série, e para o cinema.

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

Fonte: (PEPLER, 2020, p. 32)

Corroborar-se, assim, com pensamento de Akinnaso (1982, p. 111) quando diz “a fala é normalmente adquirida naturalmente sem instruções formais (em família, parques, na rua, etc.) enquanto a escrita tem de ser conscientemente aprendida, geralmente na escola”; todavia os estudos que possuem como objeto a oralidade, já indicaram que o simples fato de saber

<sup>7</sup> Destaca-se o pensamento de *Hudinilson Urbano (2000)* em sua obra *Oralidade na Literatura (O caso Rubem Fonseca)* quanto ao termo fala, que passa a ser substituído por oralidade, pois este último é mais abrangente. (URBANO, 2000, p. 86)

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

Figura 8

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

**Exemplo de orações coordenadas:**

Beto é um menino muito criativo e deseja conhecer a menina rica que mora perto dele.

**Sentido individual de cada oração:**

Beto é um menino muito criativo.

Beto deseja conhecer a menina rica que mora perto dele.

Fonte: (PEPLER, 2020, p. 33)

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

Figura 9

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

- **Aditivos** (sentido de adição, soma): e, nem (e não), não só... mas também (como também), etc.

Exemplos:

O material reduziu os custos e incrementou o consumo.

O material não só reduziu os custos, mas também incrementou o consumo.

Não há uma consciência do problema, nem uma legislação específica.

- **Adversativas** (sentido de adversidade, contraste, oposição): mas, porém, todavia, contudo, no entanto, entretanto, não obstante, etc.

Exemplo:

O novo material reduziu os custos, mas (porém, todavia, contudo, no entanto, entretanto, não obstante) os estragos causados à natureza são inegáveis.

- **Alternativas** (sentido de alternância, exclusão): ou, ou... ou, ora... ora, quer... quer, seja... seja, etc.

Exemplos:

A plasticomania deve ser repensada ou os problemas ambientais continuarão.

Os problemas ora aumentam, ora diminuem, conforme a intensidade das chuvas.

Quer faça sol, quer chova, é preciso estar preparado para as duas situações.

Ora questionam as atitudes, ora se esquecem do assunto.

- **Explicativas** (sentido de explicação): que, porque, pois (anteposto ao verbo), porquanto.

Exemplos:

Terminem o mais rápido possível, que estou morrendo de pressa.

Cuidado com o sol, porque já são 11 horas.

Não vá à festa, pois você está muito cansada.

- **Conclusivas** (sentido de conclusão): logo, assim, portanto, por isso, por conseguinte, pois (posposto ao verbo).

Fonte: (PEPLER, 2020, p. 34)

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

Figura 10

FF

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

— O meu nome é Severino,  
não tenho outro de pia.

Como há muitos Severinos,  
que é santo de romaria,  
deram então de me chamar

Severino de Maria;  
como há muitos Severinos  
com mães chamadas Maria,  
fiquei sendo o da Maria  
do finado Zacarias.

Mas isso ainda diz pouco:

há muitos na freguesia,  
por causa de um coronel  
que se chamou Zacarias  
e que foi o mais antigo  
senhor desta sesmaria.  
Como então dizer quem fala  
ora a Vossas Senhorias?  
Vejam: é o Severino  
da Maria do Zacarias,  
lá da serra da Costela,  
limites da Paraíba.

Fonte: (PEPLER, 2020, p. 37)

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

Figura 11

<b>Analogia:</b> figura de linguagem que compara um elemento a outro, em uma relação de semelhança entre ações ou objetos distintos. Nesse caso, a pedra é uma analogia à terra seca e dura.
<b>Anáfora:</b> repetição de uma palavra ou de um grupo de palavras no início de frases ou versos consecutivos. Muito utilizada nos quadrinhos populares, na música e na literatura, especialmente em poemas.
<b>Prosopopeia ou personificação:</b> consiste em atribuir características ou ações humanas a elementos não humanos, como objetos, plantas e animais. Nesse caso, vemos a terra sendo despertada pelo severino.

Fonte: (PEPLER, 2020, p. 39)

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

Dando continuidade, a seção *Mãos À Obra* traz o esquete como forma de encenação. Inicia-se uma orientação ao estudante sobre a definição e a duração desse gênero textual. As atividades que virão a partir deste momento serão divididas em duas situações de aprendizagem, a primeira refere-se à produção escrita e a segunda à encenação. Os subtítulos que acompanharão as proposições são: *Preparação*, *Produção* e *Avaliação*.

Iniciando-se pela *Preparação*, é mostrado ao aluno um texto narrativo intitulado *Pneu Furado*, de Luís Fernando Veríssimo, e em seguida a adaptação da história para o texto teatral.

Figura 12



### Esquete

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

### Preparação

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

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

Fonte: (PEPLER, 2020, p. 43)

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

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

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

aluno. Ele deve sinalizar em uma das colunas na tabela se conseguiu atingir o que é perguntado.

Figura 13

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

Fonte: (PEPLER, 2020, p. 45)

Finaliza-se esta parte com a orientação de refacção textual, caso seja necessário, após a autoavaliação. Realizada a produção textual, a seção *Você com a Palavra* tem o objetivo de encenar a esquete elaborada. Aqui, temos mais uma vez a subdivisão: *Preparação, Produção e Avaliação*, mas agora voltadas para a encenação.

Em *Preparação* temos três orientações aos alunos. A primeira solicita uma releitura do texto produzido, enfatizando que é importante fazer uma leitura dramatizada, acrescentando gestos e expressões faciais, com alterações na voz e na entonação das frases. A segunda é para a divisão dos papéis entre os membros do grupo. E a terceira é sobre a caracterização do cenário e das personagens.

Figura 14

### Preparação

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

### Produção

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

Fonte: (PEPLER, 2020, p. 46)

Nos dois itens anteriores, *Preparação e Produção*, há apenas uma única orientação voltada à leitura dramatizada. Como já vimos anteriormente, esta leitura tem de ocorrer de forma sistematizada, seguindo etapas que despertem a reflexão sobre a língua e sua oralização. Fávero, Andrade e Aquino (2005) explicitam que não se trata do ensino da fala, mas de evidenciar aos educandos a imensa variedade de usos da fala, possibilitando a tomada de consciência de que a língua não é homogênea, monolítica. Bechara (1985) esclarece que o intuito é tornar a criança em poliglota do próprio idioma. A própria BNCC (2017) apresenta as habilidades que devem ser contempladas nas aulas, e a leitura em voz alta é uma delas<sup>8</sup>. Em *Avaliação* há um quadro com três critérios a serem analisados, conforme a imagem abaixo.

Figura 15

### Avaliação

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

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

Fonte: (PEPLER, 2020, p. 46)

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

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

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

<sup>8</sup> Dentre as habilidades a serem desenvolvidas, destacamos duas, a primeira (BRASIL, 2017, p.187) refere-se à análise do gênero dramático e a segunda (BRASIL, 2017, p.161) à leitura em voz alta (uma das etapas da leitura dramatizada).

teatral, retextualização, análise da conversação e oralidade, indispensáveis para a compreensão e realização desse gênero.

Conforme já explicitado, o material didático aqui apresentado pertence a uma coleção que contempla todo o Ensino Fundamental (Anos Finais), ou seja, o 6º, 7º, 8º e 9º anos. Cada ano possui quatro livros com dois gêneros textuais a serem estudados. No volume 4, do 7º ano, estão as vinte e cinco páginas destinadas ao gênero dramático. Sem sombra de dúvidas que compreendemos as limitações da escola, assim sendo, não esperamos que ela consiga trabalhar com profundidade toda a história e a prática de uma arte milenar, mas sim, que consiga apresentá-la aos educandos e principalmente despertar neles o interesse em aprendê-la e desenvolver suas habilidades linguísticas em especial a oralidade.

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

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

Fonte: Elaboração do autor

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

Por óbvio que não é a quantidade que dita a qualidade, entretanto, apenas meia página da unidade do livro foi destinada para a caracterização do gênero, na qual, curiosamente falou-se sobre grandes autores do teatro brasileiro, como Nelson Rodrigues, Dias Gomes e Ariano Suassuna, porém sem mencionar qual a estrutura que corresponde ao gênero dramático, ou seja, não houve uma reunião das informações apresentadas ao longo da unidade, em que pudesse ser sistematizado o conhecimento e o educando

tivesse a oportunidade de encontrar informações sobre a rubrica, a disposição do nome das personagens, a presença do discurso direto, a caracterização das personagens, entre outros. Em relação à oralidade, apresentou-se uma página para o seu desenvolvimento, e isso se deu quando foi solicitado ao aluno que produzisse um esquete, a partir dos textos apresentados. O livro apresenta a seguinte orientação:

Figura 16

### Preparação

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

Fonte: (PEPLER, 2020, p. 46)

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

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

O pensamento de que não é necessário ensinar a falar, pois já fazemos isso desde quando começamos a pronunciar as palavras, é nocivo para o desenvolvimento linguístico de nossos alunos, pois não basta pronunciar as palavras, afinal a depender do contexto, intencionalidade discursiva e

da situação comunicacional em que se está inserido, esta mesma pronúncia se concretizará de maneiras distintas. E este deve ser o objeto de estudo da escola: debruçar-se sobre estas manifestações da oralidade inseridas nas práticas sociais, e o estudo do gênero dramático deve corroborar para tais questões.

## 7 Sugestão de sequência de atividade

Quando falamos em atividades, temos de compreender dois aspectos, um sobre a necessidade de explicar o que significa *sequência didática*, a partir dos postulados de Dolz e Schneuwly (2004), e o outro que no contexto escolar elas ocorrem a partir de gêneros textuais selecionados como objetos de estudo para nossos alunos. O interesse da escola é se debruçar sobre os gêneros orais ou escritos com os quais os educandos tenham menor contato em seu círculo social, pois dessa forma amplia o repertório das crianças. A realização dessas atividades se dá por meio de sequências didáticas, termo adotado por Dolz e Schneuwly (2004) com o intuito de descrever o procedimento a ser utilizado pelo docente para ajudar o aluno a dominar um gênero. De acordo com os autores:

Uma “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto [...] (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 82, 83)

A esse respeito, os autores elaboraram o *esquema da sequência didática* que ocorre assim: i) Apresentação da situação; ii) Produção inicial; iii) Módulo 1; iv) Módulo 2; v) Módulo N; vi) Produção final. Desta forma, passa a ser chamada de *sequência didática* as atividades que seguem este esquema aqui apresentado. No caso das atividades sugeridas neste artigo, utilizaremos o termo *sequência de atividades*, pois não partiremos de uma produção inicial do gênero dramático, uma vez que não será solicitado ao educando que comece a encenação de um esquete ou cena, mas sim, que percorra etapas partindo do desenvolvimento da consciência corporal.

Como já explicitado no início deste artigo, não pretendemos aqui apenas evidenciar quais são as lacunas existentes no material didático, no que tange à oralidade. Destacamos ainda, que temos a total ciência de

que o autor nem sempre possui autonomia para desenvolver o material da forma como deseja, uma vez que toda a produção está atrelada à uma cadeia composta pelo corpo diretivo da editora, o editor chefe, os revisores, os analistas, entre outros. Desta forma, as propostas feitas pelo autor podem ser modificadas ao longo do processo de produção do livro.

Todavia, o que desejamos é sugerir meios para o trabalho com gênero dramático em sala de aula, que complementem os apresentados pelo material aqui selecionado, focalizando na oralidade, pois para o estudo deste gênero é imprescindível compreender essa manifestação linguística. Por essa razão é que apresentamos uma sequência de atividades que trabalhará com o corpo, a voz, o gesto e a encenação. Todas elas com orientações ao professor, uma vez que poucos possuem uma formação específica em atuação.

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

Atividade 1
Título: Abertura de silêncios <sup>9</sup>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Solicite aos alunos que fechem os olhos e não pronunciem nenhuma palavra enquanto a atividade estiver acontecendo. Eles deverão apenas inspirar e expirar com calma dentro de uma contagem que irá de 1 a 5.</li> <li>2. Enquanto estiverem neste processo de respiração (e com os olhos fechados), oriente para que escutem e tentem identificar todos os sons que atravessam o ambiente.</li> </ol>

Fonte: Elaboração do autor

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

<sup>9</sup> Os títulos das atividades são sugestões dadas por nós

Não raro, as crianças começam a notar os sons que compõem o ambiente escolar, e passam a perceber a altura de alguns deles. Por esta razão, que enquanto estão direcionando seus esforços a compreender os sons, o professor pode pedir para que tentem imaginar o local, as personagens, e o que está ocorrendo para que este som (seja de conversa, de correria, de abertura ou fechamento de portas etc.) esteja chegando até a sala onde se encontram.

Desta forma, começamos também a ativar a imaginação das crianças, tão importante para a realização teatral.

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

Fonte: Elaboração do autor

Não podemos trabalhar a oralidade no gênero dramático dissociando-a do corpo. A voz está biologicamente e emocionalmente atrelada ao corpo, assim sendo partimos do corpo para a voz e não o contrário, Melo (2020), explica:

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

Por essa razão, a voz não pode ser encarada como algo estanque e mecânico, afinal é por ela que também expressamos o que estamos sentindo. A voz pode concretizar pensamentos, e no caso do gênero dramático é responsável por dar vida aos enunciados, assim “uma voz que

com ação escancare os desejos, conquiste as intenções no texto, e se dirija aos propósitos de cada profissional, se realizando como movimento vivo e transformador” (GAYOTTO, 2003, p.15). Obviamente, que a escuta ativa permite-nos compreender a intencionalidade discursiva do enunciador, por essa razão que atividades para o desenvolvimento da escuta também devem ser propostas.

### Atividade 3

#### Título: Desenvolvimento da decisão cênica e da linguagem espacial

1. Solicite aos alunos que caminhem pelo espaço cênico<sup>10</sup>, e peça para que reproduzam com os corpos as formas, porém sem a emissão de sons ou falas, utilizando, assim, os recursos corporais para realizá-la, conforme as sugestões a seguir:

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

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

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

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

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

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

Fonte: Elaboração do autor

<sup>10</sup> Compreendemos que não é fácil, em vista da infraestrutura das escolas, encontrar um espaço adequado para a realização das atividades aqui propostas, por essa razão sugerimos como espaço cênico, o pátio da escola, a quadra poliesportiva, ou até mesmo na própria sala de aula.

Destacamos que a linguagem é universal, ou seja, não pertence apenas ao componente curricular de Língua Portuguesa, mas sim, a todos os demais, cada qual com a sua especificidade. A união dessas linguagens contribui para o desenvolvimento integral da criança, e nesse sentido o gênero dramático tem um papel fundamental, pois possibilita este diálogo permanente. Esse diálogo estimula a reflexão e a tomada de decisão, características importantíssimas para o teatro. De acordo com Granero (2022):

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

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

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

Atividade 4									
Título: Atividade prosódica <sup>11</sup>									
<p>1. Solicite ao estudante que leia uma mesma frase com intenções/estados e velocidades distintas. Abaixo estão algumas sugestões iniciais que poderão ser combinadas pelo professor:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. “Eu te amo”</li> <li>b. “Estou com tanta fome”</li> <li>c. “Sente-se. Eu tenho uma notícia para lhe dar”</li> </ol>									
<table border="1" style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr style="background-color: #cccccc;"> <th style="padding: 5px;">VELOCIDADE</th> <th style="padding: 5px;">INTENÇÃO/ESTADO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="5" style="text-align: center; vertical-align: middle; padding: 10px;"> Devagar Normal Rápida </td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">Amoroso</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; padding: 5px;">Raivoso</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; padding: 5px;">Tenso</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; padding: 5px;">Romântico</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; padding: 5px;">Tedioso</td> </tr> </tbody> </table>	VELOCIDADE	INTENÇÃO/ESTADO	Devagar Normal Rápida	Amoroso	Raivoso	Tenso	Romântico	Tedioso	
VELOCIDADE	INTENÇÃO/ESTADO								
Devagar Normal Rápida	Amoroso								
	Raivoso								
	Tenso								
	Romântico								
	Tedioso								

Fonte: Elaboração do autor

Em sua tese de doutorado, Heloíse Vidor<sup>12</sup> (2015) detalha os processos de leitura, correlacionando-os com diversas teorias teatrais. Não faremos aqui toda a exposição de seus pensamentos, em virtude do espaço e do objetivo deste artigo, todavia destacaremos o que a autora nos expõe acerca da leitura em voz alta. Para Vidor (2015) essa forma de se ler um texto ocorre quando “o texto passa pelo corpo do leitor, a voz se projeta no

<sup>11</sup> “Sugerimos o termo atividades prosódicas, que são aquelas atividades que envolvem, nas manifestações via modalidade falada, em gêneros ou não, a conscientização quanto ao ritmo, à entonação, às pausas, às hesitações, aos alongamentos, à velocidade, bem como os recursos não verbais (ou paralinguísticos (MARCUSCHI, 1986)) envolvidos aí: o olhar, o riso, os meneios de cabeça, a gesticulação, os movimentos do corpo, que têm papel fundamental na interação face a face. As atividades prosódicas devem favorecer uma boa compreensão do texto falado, já que um texto lido oralmente “mal pontuado”, por exemplo, prejudica a compreensão. Desse modo, as atividades prosódicas envolvem a tomada de consciência da importância de todos esses aspectos em função de determinado gênero ou de um evento comunicativo”. (MAGALHÃES, 2008, p. 150)

<sup>12</sup> Heloísa Baurich Vidor é autora da tese de doutorado *Leitura e Teatro: aproximação e apropriação do texto literário* – Universidade de São Paulo.

espaço e o encontro entre quem lê e quem ouve se estabelece, abrem-se as possibilidades de conexão com o teatro” (VIDOR, 2015, p.35). Note que não há como dissociar o texto, a voz, o corpo e a leitura. Assim sendo, o processo de projetarmos nossa voz envolve diretamente nosso corpo, o que sustenta nossa sugestão de partirmos do corpo para o texto.

Como as atividades que exploravam a consciência corporal já foram sugeridas, passemos às atividades de número 4, 5, 6 e 7 que são fundamentadas a partir dos conceitos apresentados nessa parte do artigo. Aqui as sugestões voltam-se para a leitura dramatizada, que ocorre em voz alta, e a formação do leitor competente. Este último trata-se de um desejo almejado pela Educação Básica, para tanto alguns métodos devem ser aplicados, para que dessa forma propicie-se o desenvolvimento desse leitor. Vale destacar que os PCNs (1997)<sup>13</sup> já indicavam qual a concepção desse leitor, a saber:

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

Nesse sentido, o trabalho com o gênero dramático é uma importante estratégia para a formação deste leitor, pois trata-se de um texto literário e, portanto, permite ao leitor “reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (GAIGNOUX, 2014, p.497). A respeito da leitura dramatizada, esta é composta por inúmeros elementos como ritmo, tom, distância, volume, timbre, aceleração, desaceleração, silêncio, pausa, gestos, brilho, entre outros elementos prosódicos. Esta estratégia segue as seguintes etapas: a) escolha do texto; b) leitura silenciosa; c) leitura pelo professor; d) definição das falas; e) realização da leitura.

Como devemos agir paulatinamente, não cabe neste momento um volume expressivo de atividades, porque o que queremos é evidenciar caminhos que podem ou não ser aprofundados de acordo com a realidade da turma em que estes forem percorridos. Destacamos que as etapas acima citadas, encontram-se no artigo da autora Silva (2011) que detalha cada

---

<sup>13</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais.

uma dessas etapas, e para nós, o mais importante é articular a proposta da autora com a atividade aqui mencionada.

O intuito desta atividade é mostrar que um mesmo enunciado pode ser dito de várias maneiras, e cada uma delas traz consigo uma intencionalidade e um ritmo. Segundo Reverbel (1993):

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

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

Atividade 5	
Título: Brilho nas palavras	
1.	Solicite aos alunos que leiam o mesmo enunciado dando brilho, ou seja, ênfase, na palavra que está destacada. Depois faça uma roda de conversa e peça para que expliquem se houve diferença de sentido na oralização deste. <ol style="list-style-type: none"> <li>“<b>Esse</b> juiz é ladrão, eu já tinha alertado você, sobre isso”.</li> <li>“Esse <b>juiz</b> é ladrão, eu já tinha alertado você, sobre isso”.</li> <li>“Esse juiz é ladrão, eu já tinha alertado você, sobre isso”.</li> <li>[...]</li> </ol> <p>Faça isso sucessivamente com cada uma das palavras do enunciado.</p>
2.	Faça a mesma atividade, mas agora inclua gestos faciais e/ou corporais enquanto fala.

Fonte: Elaboração do autor

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

### Atividade 6

#### Título: Identificação da Intencionalidade Discursiva da Cena

1. Os alunos deverão ler silenciosamente a seguinte cena e responder as questões que se seguem:

- Você tem certeza?
- Sim...
- Sabe que não vai ter volta, né?
- Eu sei... mas... eu acho que era tudo o que queria mesmo.
- Queria?
- Não. Quero.

Responda:

- a. Qual é o tema desta cena?
- b. Qual a possível relação entre as personagens?
- c. Onde a cena está se passando?
- d. Quando (em que época) a cena se passa?
- e. Qual o estado (sentimento) que ela provoca em você?
- f. Se você fosse escolher uma das personagens, qual escolheria e por quê?

Fonte: Elaboração do autor

Estas questões permitem ao educando compreender que os enunciados estão conectados a um contexto e este contribui para a construção da intencionalidade discursiva. Este conceito é importante, pois deixamos de aprender a língua por frases soltas e passamos a considerá-la como interação entre os interlocutores, pertencentes a um gênero do discurso. A esse respeito, Bakhtin (2011) explica que a língua se constitui por meio de enunciados orais e escritos, concretos e únicos, proferidos pelos integrantes pertencentes aos mais variados campos de atividade humana. Os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo, levando em consideração três aspectos:

1. Conteúdo temático;
2. Estilo da linguagem;
3. Construção composicional.

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

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

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

Ainda sobre essa questão, Pavis (2011) explica que falta rigor à noção de tema por parte de algumas análises críticas; todavia, tendo em vista o caráter pedagógico da proposta deste artigo, para nós, o mais importante é levar o educando a entender que dentro de um enunciado que compõe uma cena, existem discursos que atravessam o que está sendo enunciado pelos atores. Como existe uma infinidade de temas, “cada intérprete rastreia no texto e na cena” quais seriam estes e “o importante

é organizá-los hierarquicamente e destacar sua resultante ou a hierarquia deles”, em outras palavras, caberá ao aluno-ator a escolha de quais discursos ele levará para a cena.

Atividade 7
Título: O peso da fala.
<p>Depois de responder as questões da atividade anterior, iniciaremos o trato com a oralidade. Desta vez, trabalharemos com o <i>peso</i> das palavras, com a sua densidade. Assim sendo, solicite aos alunos que em duplas realize a leitura da cena:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Você tem certeza?</li> <li>- Sim...</li> <li>- Sabe que não vai ter volta, né?</li> <li>- Eu sei... mas... eu acho que era tudo o que queria mesmo.</li> <li>- Queria?</li> <li>- Não. Quero.</li> </ul> <p><b>i)</b> com uma densidade leve, ou seja, as palavras devem ser ditas com estados que remetem a leveza: alegria, gratidão, desejos bons, etc;</p> <p><b>ii)</b> com uma densidade moderada, ou seja, as palavras devem ser ditas com estados que remetem preocupação e dúvida: receio, indecisão, prudência;</p> <p><b>iii)</b> com uma densidade pesada: revolta, abandono, chateação, indignação, advertência;</p>

Fonte: Elaboração do autor

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

Atividade 8
Título: Encenação.
<p>Após as atividades de ativação corporal e as de experimentações da fala, passaremos à construção da cena.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Separe os alunos em duplas e solicite que retomem o diálogo apresentado na atividade 7 e realizem uma leitura em voz alta. Mas desta vez, tendo em vista todo o percurso, eles deverão experimentar a velocidade, o peso, o brilho, a intensidade das palavras, bem como definir o estado da cena. É importante que cada dupla tenha a liberdade de fazer a sua proposta, ou seja, de fazer as combinações que acreditarem ser pertinentes.</li><li>2. Enquanto estiverem fazendo a leitura, peça para que se movimentem, ou seja, que andem, gesticulem, olhem, etc, conforme a necessidade da cena.</li></ol>

Fonte: Elaboração do autor

A construção de uma cena, fim último do gênero dramático, deve se dar por meio de um percurso que oriente o que Marcuschi (2010) chama de *retextualização*.

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

Embora em seu livro “Da Fala para a Escrita” o autor apresente o trajeto tal qual o título sugere, há características em comum que podem ser aplicadas no sentido inverso. Desta forma, quando chegamos a propor uma atividade de encenação, temos de estar certos que os alunos aprenderam todo o processo que antecede a ida à encenação, ou seja, todas as abordagens de leitura dramatizadas que sustentam a cena. As escolhas realizadas pelos alunos devem estar pautadas nas intencionalidades discursivas que se pretende expor ao público. Todas as ações em cena não podem ser banais. Tudo o que está em cena tem o objetivo e a razão de estar lá. É preciso evidenciar as palavras de Stanislavski (2016):

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

Encontrar este diálogo entre todas as linguagens que estão presentes no gênero dramático e transpô-lo para a cena é o que torna enriquecedor o trabalho com este gênero, embora não seja uma tarefa fácil. É indicado ao professor que leve aos alunos uma seleção de cenas<sup>14</sup>, ainda que em vídeo, para que haja referência para a execução da atividade. Melhor seria poder fazer uma excursão para os teatros, com o intuito de proporcionar uma experiência ainda mais rica às crianças, todavia diante de impossibilidades, outros caminhos devem ser adotados.

### **Considerações Finais**

Este artigo teve a finalidade de discutir o trabalho com o gênero dramático no 7º ano do Ensino Fundamental, destacando a relevância da oralidade para este gênero, como forma de manifestação da língua que deve ser trabalhada de maneira sistemática, tendo em vista o material didático adotado nas aulas de Língua Portuguesa, do município Estância Hidromineral de Poá, pois ainda que as crianças em quase sua totalidade cheguem à escola dotadas dessa forma de expressão, é papel da escola provocar a reflexão sobre como a língua oral pode ser realizada.

Para tanto, evidenciamos o papel que o material didático assumiu na educação pública, tomando o espaço que antes era destinado ao professor. Era esse agente quem preparava as aulas, selecionava os textos e aprofundava as aprendizagens, com o tempo necessário para a realização destas atividades do magistério. Todavia, com a universalização do ensino, a falta de infraestrutura das escolas, a superlotação das salas, a defasagem salarial, dentre outros problemas, retiraram do docente este tempo de preparo, fazendo-o utilizar cada vez mais o material didático como instrumento, em alguns casos único, na sala de aula.

Expomos o processo de elaboração do manual didático que vai além das escolhas do autor, uma vez que pertence a uma cadeia de sujeitos com poder de decisão sobre sua formulação, bem como seu assujeitamento ao interesse editorial. Descobrimos, então, por meio de análise, a presença do gênero dramático com foco no desenvolvimento escritor e leitor da criança,

---

<sup>14</sup> A seleção deve ser cuidadosa e obedecer a critérios estéticos de atuação. Renomados e experientes atores e atrizes de nosso país podem contribuir a partir de cenas já feitas.

não aprofundando os elementos prosódicos, fundamentais para que esse gênero possa se concretizar.

Diante da importância da oralidade, destacada neste artigo, sugerimos a ampliação do diálogo com outras pesquisas relacionadas ao desenvolvimento desta linguagem com o intuito de compreender se outros materiais didáticos também atribuem o mesmo direcionamento para o trato com a linguagem, tal qual encontrado por nós no *corpus* analisado. Almejamos contribuir para este diálogo, sugerindo atividades que possam ser utilizadas por docentes como forma de complementar as contidas nos manuais didáticos adotados em suas aulas.

## Referência

- AKINNASO, F. N. *Sobre as diferenças entre a linguagem escrita e a falada. Language and Speech*. Teddington Kingston Press Services, 25(2), p. 97-12, 1982.
- AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira; MAREGA, Larissa Minuesa Pontes. *A Natureza Multimodal do Gênero Texto Dramático em Manuais de Ensino de Língua Portuguesa*. Eutomia, Recife, v. 1, n.11, p. 486-505, jan./jun. 2013.
- AZEVEDO, Fernando et al. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932: a reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo*. Revista HISTEDBR Online, Campinas, n. especial, ago., p.188–204, 2006.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 6ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BECHARA, Evanildo. *Ensino de Gramática: Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1985.
- BERTHOLD, Margot. *História Mundial do Teatro*. [tradução Maria Paula V. Zurawski, J. Guinsburg. Sérgio Coelho e Clóvis Garcia]. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BRASIL. Decreto n. 19.402, de 14 de nov. de 1930. *Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública*. Rio de Janeiro, Diário Oficial da União, Seção 1, p. 20883, nov. 1930. Legislação Federal.

BRASIL. Decreto n. 34.638, de 17 de nov. de 1953. *Institui a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário*. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando das atribuições que lhe confere o art. 87 da Constituição. Rio de Janeiro, v. 8, p. 1622, nov. 1953. Legislação Federal.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.

DELIZOICOV, Demétrio et al. *Ensino de ciências: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2003.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. *Gêneros textuais e multimodalidade*. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-152.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. *Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GAIGNOUX, Aline de Azevedo. *O texto literário na escola*. Palimpsesto, n. 19, ano 13, p. 495-502, Rio de Janeiro: Instituto de Letras da UERJ, 2014.

GAYOTTO, Lucia Helena. *Voz, partitura da ação*. São Paulo: Summus, 2003.

GRANERO, Vic Vieira. *Como usar o teatro na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2022.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. *Por uma pedagogia do oral*. Signum: Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina. v. 11 n. 2, dez.2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Seguir Uma Regra*. Cadernos de Estudos Linguísticos (UNICAMP), Campinas, v. 10, p. 87-95, 1986.

- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MELO, Hellen Karolina Barreto de. *A indissociabilidade de corpo-voz-texto (ou não-texto) no trabalho da atriz/ator de teatro*. Trabalho de Conclusão de Curso – Centro de Comunicação, Turismo e Artes – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.
- REVERBEL, Olga. *O texto no palco*. Porto Alegre: Kuarup, 1993.
- RIBEIRO, Darcy. *Nossa escola é uma calamidade*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.
- SANTANA, Arão Paranaguá de. *Trajatória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil*. Revista Sala Preta, v. 2, n.1, p. 247-252, 2002.
- SILVA, Vânia Fernandes e. *Atividades prosódicas: a leitura dramatizada*. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 13, n. 1, jan./jun. 2011.
- SOARES, M. *Português na escola. História de uma disciplina curricular*. In: BAGNO, M. (org.) *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2002.
- SPOLIN, Viola. *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- STANISLAVSKI, Constantin. *A preparação do ator*. Tradução de Pontes de Paula Lima. 34. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. Tradução para a língua portuguesa sob a direção de J. Guinsberg e Maria Lúcia Pereira. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- PEPLER, Eliege Cristina. *Sistema de Ensino Aprende Brasil: Ensino Fundamental: 7º ano: Língua Portuguesa*. Curitiba: Aprende Brasil, 2020.
- ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- URBANO, Hudinilson. *Oralidade na literatura: o caso Rubem Fonseca*. São Paulo: Cortez, 2000.
- VIDOR, Heloise Baurich. *Leitura e teatro: aproximação e apropriação do texto literário*. São Paulo: H. B. Vidor, 2015.
- VIEIRA, Célia. *A leitura dramatizada como atividade pedagógica e teatral*. In: Pereira, J, VIEITES, M. e LOPES, M. (coord.). *As artes na educação*. Chaves: Intervenção, p. 233-236, 2014.