

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

André Flausino de Oliveira

**O TRABALHO COM O TEATRO-FÓRUM NO ENSINO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA: ESCRITA, ORALIDADE E LETRAMENTO CRÍTICO**

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG

2024

André Flausino de Oliveira

**O TRABALHO COM O TEATRO-FÓRUM NO ENSINO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA: ESCRITA, ORALIDADE E LETRAMENTO CRÍTICO**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

**Área de concentração:** Linguagens e Letramentos

**Linha de Pesquisa:** Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

**Orientador:** Prof. Dr. Jairo Venício Carvalhais Oliveira

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2024

O48t

Oliveira, André Flausino de.

O trabalho com o teatro-fórum no ensino de língua portuguesa [manuscrito] : escrita, oralidade e letramento crítico / André Flausino de Oliveira. – 2024.

1 recurso online (97 f.: il., color.) : pdf.

Orientador: Jairo Venício Carvalhais Oliveira.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais,

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais,

Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 95-97.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino Teses. 2. Língua portuguesa – Métodos de ensino – Teses. 3. Teatro (literatura) – Técnica – Teses. 4. Teatro do oprimido – Teses. 5. Oralidade – Teses. I. Oliveira, Jairo Venício Carvalhais. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS  
GERAIS FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**O TRABALHO COM O TEATRO-FÓRUM NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ESCRITA,  
ORALIDADE E LETRAMENTO CRÍTICO**

**ANDRÉ FLAUSINO DE OLIVEIRA**

Dissertação de Mestrado defendida e aprovada, no dia **27 de março de 2024**, pela Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do grau de **Mestre em LETRAS**, área de concentração **LINGUAGENS E LETRAMENTOS**, constituída pelos seguintes professores:

**Prof<sup>ª</sup>. Rosane Cassia Santos e  
Campos**

UFMG

**Prof. Henrique Rodrigues Leroy**

UFMG

**Prof. Jairo Venício Carvalhais de Oliveira**

- Orientador UFMG

Belo Horizonte, 27 de março de  
2024.



Documento assinado eletronicamente por **Jairo Venício Carvalhais de Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 28/03/2024, às 12:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Henrique Rodrigues Leroy, Professor do Magistério Superior**, em 04/04/2024, às 08:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosane Cassia Santos e Campos, Professora Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 05/04/2024, às 10:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3058482** e o código CRC **7258B82**

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor Doutor Jairo Carvalhais, por todo apoio ao longo desse árduo processo, por ter fornecido todos os subsídios imprescindíveis para a construção deste trabalho com muita paciência e dedicação. Toda a minha admiração pelo excelente profissional e, sobretudo, pela pessoa amável e empática que esteve ao meu lado em todos os momentos.

Aos professores do ProfLetras, por suas contribuições em cada uma das disciplinas ministradas e por todos os aprendizados nessa jornada acadêmica.

Aos colegas do programa, em especial ao Washington (in memoriam), companheiros dessa luta que é ser professor no Brasil, enfrentando todas as adversidades, mas sempre buscando apoiar-nos uns aos outros. Vocês foram fundamentais para que eu conseguisse chegar até aqui.

Aos inúmeros alunos e alunas que tanto me ensinaram, nesses 23 anos de sala de aula, por terem abraçado todos os projetos de teatro, por me mostrarem que, apesar de toda a aridez, é possível encontrar na escola: afeto, solidariedade, leveza e aprendizados genuínos.

Aos meus pais e irmãos que, mesmo estando distantes, são uma referência e reafirmam sempre as minhas origens com todo o afeto que nos envolve e alimenta.

Aos amigos maravilhosos que são o meu suporte e a minha rede de apoio. Ao Allyson, que esteve comigo desde o início desse processo, me inspirando e apoiando, ao Pedro por tantas trocas e aprendizados diários, à Nanda que está presente em todos os momentos da minha vida, ao Marcos Paulo pelo apoio desde o início, ao Alê e ao Jeff, ao meu primo e amigo Eduardo, ao Job e ao Otto, à Rosângela, amigos da vida inteira, à Lyra pelas trocas e apoio mútuo e a todos e todas que, mesmo não citando aqui, sabem do imenso afeto que nos une.

Toda minha gratidão a vocês.

Tenho sincero respeito por aqueles que dedicam suas vidas exclusivamente à sua arte – é seu direito e condição! –, mas prefiro aqueles que dedicam sua arte à vida.

(Augusto Boal)

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo central apresentar uma proposta de trabalho com o teatro no ensino de Língua Portuguesa na educação básica. De forma mais específica, debruçamo-nos sobre o gênero “peça teatral”, tomando como base a proposta de teatro-fórum (BOAL, 2019), com vistas, num primeiro momento, ao mapeamento das dimensões ensináveis desse gênero. Uma vez realizada essa etapa inicial, elaboramos uma proposta de ensino concebida sob a forma de uma sequência didática (SD), focalizando as capacidades de linguagem que o sujeito aprendiz precisa mobilizar no processo de produção escrita e no processo oral de encenação de peças teatrais. Para tanto, o trabalho procurou ancorar-se nos pressupostos teóricos do Interaccionismo Social de Vygotsky e nos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) preconizado pelos pesquisadores da Escola de Genebra, tais como Bronckart (1999), Dolz e Schneuwly (2004), bem como buscou respaldo em trabalhos relacionados à construção de modelos didáticos de gêneros (Machado, 2002; Machado e Cristóvão, 2009). Além disso, foram consideradas teorias e técnicas do Teatro do Oprimido, no modelo do teatro-fórum (Boal, 2019), em jogos teatrais propostos por Spolin (2006) e em estudos sobre o letramento crítico (Freire, 1989; Kleiman, 1995, 2003; Soares, 2004; Street, 2014). No que diz respeito à metodologia, trata-se de uma pesquisa propositiva a para a sala de aula, de cunho qualitativo e de abordagem descritivista de dados. Os resultados da pesquisa permitem concluir que o trabalho com o teatro no ensino de língua materna pode ser uma estratégia pedagógica inovadora, uma vez que possibilita tanto o aprendizado de capacidades de linguagem diversificadas (capacidades nacionais, discursivas, linguísticas e cinésicas), intrinsecamente ligadas à escrita e a oralidade, como também pode favorecer o desenvolvimento de habilidades críticas dos estudantes, oferecendo-lhes a oportunidade de colocar em cena, por meio da linguagem, questões sociais e humanas que necessitam de reflexão num mundo cada vez mais marcado pelas desigualdades, pela opressão e pela manutenção das relações de poder.

**Palavras-chave:** Interacionismo sociodiscursivo. Peça de teatro-fórum. Escrita. Oralidade. Letramento crítico

## ABSTRACT

This research's central objective is to present a proposal for working with theater in teaching Portuguese in basic education. More specifically, we focus on the “theatrical play” genre, taking as a basis the forum theater proposal (BOAL, 2019), with a view, initially, to mapping the teachable dimensions of this genre. Once this initial stage has been completed, we prepare a teaching proposal conceived in the form of a didactic sequence (SD), focusing on the language skills that the learning subject needs to mobilize in the process of written production and in the oral process of staging theatrical plays. To this end, the work sought to be anchored in the theoretical assumptions of Vygotsky's Social Interactionism and in the studies of Sociodiscursive Interactionism (ISD) advocated by researchers from the Geneva School, such as Bronckart (1999), Dolz and Schneuwly (2004), as well as sought support in works related to the construction of didactic models of genres (Machado, 2002; Machado and Cristóvão, 2009). Furthermore, theories and techniques from the Theater of the Oppressed were considered, in the forum theater model (Boal, 2019), in theatrical games proposed by Spolin (2006) and in studies on critical literacy (Freire, 1989; Kleiman, 1995, 2003; Soares, 2004; Street, 2014). Regarding the methodology, it is a propositional research for the classroom, with a qualitative nature and a descriptivist approach to data. The research results allow us to conclude that working with theater in mother tongue teaching can be an innovative pedagogical strategy, as it enables both the learning of diverse language capabilities (actional, discursive, linguistic and kinesic capabilities), intrinsically linked to writing and orality, but it can also favor the development of students' critical skills, offering them the opportunity to bring into play, through language, social and human issues that require reflection in a world increasingly marked by inequalities, oppression and the maintenance of power relations.

**Keywords:** Sociodiscursive interactionism. Forum theater play. Writing. Orality. Critical literacy

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - As Capacidades de Linguagem.....	44
Figura 2 - Esquema representativo do folhado textual.....	46
Figura 3 - Aproximação entre as capacidades de linguagem e o folhado textual.....	47
Figura 4 - Modelo de Sequência Didática.....	52
Figura 5 - Obras de Augusto Boal.....	67
Figura 6 - Documentário Augusto Boal e o Teatro do Oprimido.....	68
Figura 7 - Entrevista Augusto Boal.....	68
Figura 8 - Produção inicial .....	70
Figura 9 - Trabalho de Teatro-Fórum em Escola de SC.....	74
Figura 10 - A cruz e o círculo.....	75
Figura 11 - Hipnotismo colombiano.....	77
Figura 12 - João-bobo ou João-teimoso.....	78
Figura 13 - Sentindo o Eu com o Eu.....	80
Figura 14 - Fala Espelhada.....	82
Figura 15 - O círculo grego: o ator como sujeito.....	83
Figura 16 - Dramaturgia simultânea.....	85
Figura 17 - Silêncio, ação!.....	89
Figura 18 - Antes e depois.....	90
Figura 19 - Ritmo de cenas.....	90

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Contextualização para o Modelo Didático de Gênero - Peça de Teatro-Fórum.....	58
Quadro 2 - Síntese das capacidades de ação - Peça de teatro-fórum.....	59
Quadro 3 - Síntese das capacidades de discursivas - Peça de teatro-fórum.....	62
Quadro 4 - Síntese das capacidades linguístico-discursivas - Peça de teatro-fórum.....	64
Quadro 6 - Exemplo de Roteiro de Teatro-Fórum.....	71

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

TO	Teatro do Oprimido
TF	Teatro-Fórum
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
MDG	Modelo Didático de Gênero

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO 01: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>12</b>
1.1 CARACTERIZAÇÃO DO TIPO DE PESQUISA.....	12
1.2 O PÚBLICO-ALVO DA PESQUISA.....	14
1.3 O PROFESSOR PESQUISADOR.....	15
<b>CAPÍTULO 02: REVISÃO DE LITERATURA: O TEATRO EM CENA.....</b>	<b>18</b>
2.1 O TEATRO: BREVE HISTÓRIA E CONCEITOS FUNDAMENTAIS.....	18
2.2 O TEATRO DE AUGUSTO BOAL.....	21
2.3 O GÊNERO PEÇA TEATRAL NOS MOLDES DO TEATRO-FÓRUM.....	23
2.3.1 A PRODUÇÃO ESCRITA E ORAL DE PEÇAS TEATRAIS: ASPECTOS CENTRAIS E FORMAS DE ENSINO.....	28
<b>CAPÍTULO 03: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>31</b>
3.1 O INTERACIONISMO SOCIAL DE VYGOTSKY.....	31
3.2 OS CONCEITOS DE MEDIAÇÃO, INSTRUMENTO PSICOLÓGICO E ZONAS DE DESENVOLVIMENTO REAL E PROXIMAL SOB A PERSPECTIVA DE VYGOTSKY..	33
3.3 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD).....	36
3.3.1 O CONCEITO DE TEXTO E DE GÊNEROS TEXTUAIS NO ISD.....	39
3.3.2 PROCESSO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DE GÊNEROS SEGUNDO O ISD..	41
3.3.2.1 O CONCEITO DE CAPACIDADES DE LINGUAGEM.....	43
3.3.2.2 A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO.....	49
3.3.2.3 O CONCEITO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	51
3.4 O CONCEITO DE LETRAMENTO CRÍTICO.....	53
<b>CAPÍTULO 04: PROPOSTA DE TRABALHO COM O TEATRO-FÓRUM EM SALA DE AULA.....</b>	<b>58</b>
4.1 UM MODELO DIDÁTICO PARA O GÊNERO TEXTUAL “PEÇA DE TEATRO-FÓRUM”.....	58
4.2 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM O TEATRO-FÓRUM EM SALA DE AULA.....	65
4.3 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO.....	66
4.4 PRODUÇÃO INICIAL.....	70
4.5 MÓDULO 01 – ESTUDO DE MODELOS DO GÊNERO TEATRO-FÓRUM.....	71
4.6 MÓDULO 02 – INICIAÇÃO AOS JOGOS TEATRAIS E SENSIBILIZAÇÃO.....	74
4.7 MÓDULO 03 – LINGUAGEM CORPORAL - OFICINAS - POSTURA DOS ESTUDANTES ENQUANTO SUJEITOS.....	79
4.8 MÓDULO 04 – CONSTRUÇÃO DO TEXTO DE TEATRO-FÓRUM.....	84
4.9 PRODUÇÃO FINAL – REPRESENTAÇÃO DO TEXTO.....	88
<b>CONCLUSÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>95</b>

## INTRODUÇÃO

O ensino de língua materna nos últimos anos, sobretudo no contexto pós-pandêmico, tem aprofundado diferenças sociais devido à defasagem dos estudantes das escolas públicas, levando à sua exclusão de locais mais privilegiados na sociedade. Devido à pandemia da Covid-19, em 2020, 60% das escolas tiveram suas atividades presenciais encerradas, em 192 países, mais de 1 bilhão de estudantes foram afetados e em 2021, cerca de metade desses estudantes ainda sofriam impactos negativos, impulsionados pelo fechamento das escolas. (UNESCO, 2020; 2021). De acordo com Bartholo *et al.* (2022), o Brasil, diante de suas condições precárias em relação ao ensino remoto nas escolas da rede pública e à ausência de conexão digital em muitas delas, foi um dos países mais prejudicados nas aprendizagens escolares.

Por conseguinte, a fim de amenizar esses impactos negativos na formação e na socialização dos estudantes que passaram por esse período difícil em sua jornada educacional, faz-se necessário lançar um novo olhar para as práticas de letramento, tanto nos aspectos de ensino da escrita, quanto da oralidade, a partir de um enfoque sociointeracionista da linguagem que aprimore suas capacidades comunicativas e amplie a sua leitura de mundo, utilizando como estratégia válida, a prática do teatro nas aulas de língua portuguesa. Nesse aspecto, há muito o que explorar quanto às ações pedagógicas voltadas para o uso do universo teatral, tanto no que diz respeito à construção de texto escrito quanto na produção de texto oral, que podem partir das inquietações dos próprios estudantes e das temáticas com as quais se identificam e que são importantes para eles.

Em consonância com esses pressupostos, o trabalho de Ramos (2013), do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, em Cabo Verde, intitulado “A contribuição e importância do teatro na educação integral da criança”, apresenta, com propriedade, em que medida o teatro pode ser uma importante ferramenta para a construção e ampliação da visão de mundo dos estudantes, bem como da sua inserção na comunidade como atores sociais. Além disso, traz evidências de que o teatro pode ser um instrumento universal para a construção da cidadania e do seu protagonismo a partir da aplicação de um projeto junto a alunos de 10 a 12 anos, em Cabo Verde, aos quais foram propostas oficinas de preparação de atores, improvisação, corpo, voz e criação de uma dramaturgia própria. Por conseguinte, o trabalho teve excelentes resultados, os quais foram documentados na pesquisa de Ramos (2013) a partir de

questionário semiestruturado aplicado a esses estudantes. Tais resultados inspiram e motivam o presente trabalho, o qual tenciona acrescentar uma modesta contribuição a essa temática.

Outro aspecto importante neste trabalho de pesquisa diz respeito ao gênero textual correspondente à construção de uma dramaturgia autoral dos estudantes e de sua apropriação da língua materna enquanto veículo do seu discurso e como oportunidade de um letramento crítico efetivo. Nessa mesma direção, o trabalho de Santos (2016), defendido no ProfLetras da Universidade Federal de Campina Grande, PB, denominado “Atividades de Letramento: a retextualização do gênero peça teatral no 8º ano do ensino fundamental - uma amostragem”, apresenta, a partir de seu referencial teórico dentro da perspectiva do discurso sociointeracionista, a urgência de uma mudança na concepção de ensino/aprendizagem de língua materna e suas contradições no ensino fundamental, a partir da retextualização do gênero peça de teatro, ao mesmo tempo em que aponta caminhos possíveis para ações pedagógicas assertivas que promovam o letramento e a inserção social dos estudantes a partir do teatro. Assim sendo, as conclusões apresentadas no trabalho de Santos (2016) são um ponto de referência importante para a ampliação dos conceitos e pressupostos aqui abordados.

Partindo dessas considerações, a presente pesquisa tem como tema central o uso do Teatro-Fórum (TF), de Augusto Boal (2009), nas aulas de língua portuguesa e emerge de uma lacuna ainda não investigada no campo educacional. Tal lacuna reside na ausência de estudos que explorem especificamente a integração entre o Teatro-Fórum e os aspectos linguístico-discursivos relacionados à escrita, à oralidade e ao letramento crítico. Desse modo, ao abordar essa interseção entre teatro e ensino de língua portuguesa, esta pesquisa, em alguma medida, visa preencher essa lacuna, contribuindo para a ampliação não apenas do conhecimento acadêmico sobre o tema, mas sobretudo para a expansão de seus limites no que diz respeito às práticas educacionais em sala de aula. Além disso, é imprescindível pontuar a importância social, histórica e cultural desta pesquisa, pois, como veremos mais adiante, o Teatro-Fórum idealizado por Augusto Boal (2009) no contexto da ditadura militar, após o golpe de 1964, se apresenta como ferramenta emancipatória, promovendo a reflexão crítica e a participação dos indivíduos na transformação da sociedade.

Por conseguinte, incorporar essa abordagem nas aulas de língua portuguesa não apenas fortalece o seu ensino, mas também proporciona aos estudantes o desenvolvimento de habilidades comunicativas em suas nuances linguísticas, ao mesmo tempo em que promove, através do letramento crítico, a conscientização sobre seu papel na sociedade. Além disso, ao contextualizar o TF no âmbito de ensino da língua materna, a pesquisa oferece subsídios

teóricos e práticos, trazendo novas perspectivas educacionais capazes de favorecer aos professores do ensino fundamental, nos anos finais, uma abordagem mais inclusiva, participativa e crítica no ensino contemporâneo da língua portuguesa.

Partindo desses apontamentos, o presente trabalho apresenta uma proposta didática na qual o teatro é uma ferramenta fundamental na promoção do letramento crítico e da inclusão dos estudantes como protagonistas e agentes transformadores da realidade que os cerca. Tal proposta está embasada nas teorias do Interacionismo social de Vygotsky (2007), bem como no Interacionismo sociodiscursivo (ISD) preconizado por pesquisadores da Universidade de Genebra, na Suíça, com destaque para os trabalhos de Bronckart (2003) e de Dolz e Schneuwly (2004). Desse modo, pretende-se explorar, numa pesquisa qualitativa de caráter propositivo, metodologias de ensino/aprendizagem de língua materna que dialoguem com as demandas atuais da sociedade, com vistas a possibilitar a alunos da educação básica - estudantes de turmas de 9º ano do Ensino Fundamental – a oportunidade de participarem ativamente como atores e não como meros espectadores, levando em consideração a perspectiva do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal (2009), em uma de suas vertentes, o Teatro-Fórum, bem como da utilização de Jogos Teatrais de Boal (2019) e outros com base nos trabalhos da educadora norte-americana Viola Spolin (2006).

Sendo assim, enquanto *objetivo geral* da pesquisa, busca-se, sob uma abordagem sociointeracionista, apresentar uma proposta de trabalho que explore o uso do teatro no ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental com foco no gênero “peça de teatro”, nos moldes do Teatro-Fórum proposto por Boal (2019), bem como na promoção do letramento crítico, permitindo aos estudantes assumirem um papel ativo na transformação da realidade em conformidade com o que Boal preconiza como fundamento da prática do Teatro do Oprimido.

Nesse sentido, o trabalho em sala de aula deve fornecer os subsídios necessários para que os estudantes construam o texto teatral, a partir de uma sequência didática nos moldes propostos por Dolz e Schneuwly (2004), visando ainda fomentar o letramento crítico que, segundo Carbonieri (2016), pode proporcionar aos estudantes uma maior consciência do poder e das relações hegemônicas presentes na sociedade, a fim de que os estudantes possam ser agentes de transformação de suas realidades a partir de sua apropriação do discurso e da linguagem. Por conseguinte, esse objetivo geral se desdobra em alguns *objetivos específicos*, a saber:

- a) mapear as dimensões ensináveis do gênero peça de teatro-fórum;

b) investigar as capacidades de linguagens necessárias para a produção escrita e oral de peças teatrais;

c) elaborar proposta de ensino desse gênero textual a partir de uma sequência didática.

Para tanto, a pesquisa busca respostas para o seguinte questionamento: em que medida o trabalho com o teatro em sala de aula, a partir da escrita e da representação de uma peça teatral, nos moldes do Teatro-Fórum, pode contribuir para o aprimoramento de capacidades de linguagem e para a construção de um letramento crítico por parte dos estudantes?

Consequentemente, para responder a essa questão, o trabalho encontra-se estruturado em quatro capítulos, que abordam a metodologia, os pressupostos teóricos, os aspectos específicos relacionados ao uso do TF de Augusto Boal nas aulas de língua portuguesa, contemplando as capacidades de linguagem que perpassam a escrita, a oralidade e o letramento crítico dos estudantes, e a proposta de sequência didática para essa empreitada. No primeiro capítulo, "Aspectos Metodológicos da Pesquisa", são apresentados elementos fundamentais para compreender a pesquisa realizada e são também detalhados o tipo de pesquisa adotado, o público-alvo da investigação e o papel do professor pesquisador, delineando as bases metodológicas que embasam todo o estudo. No segundo capítulo, "Revisão de Literatura: O Teatro em Cena", explora-se a história e os conceitos essenciais do teatro, destacando o legado de Augusto Boal e seu método. Ainda neste capítulo, a discussão se direciona para o gênero peça teatral nos moldes do Teatro-Fórum explorando tanto os aspectos relacionados à produção escrita quanto a oralidade e seu ensino.

Dando continuidade, o terceiro capítulo, intitulado "Pressupostos Teóricos da Pesquisa", busca discorrer sobre os fundamentos teóricos que embasam a pesquisa, explorando os conceitos do Interacionismo Social de Vygotsky (2007), bem como o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e suas implicações no ensino de língua materna com ênfase nos conceitos de texto, gêneros textuais, transposição didática de gêneros, capacidades de linguagem, sequência didática e letramento crítico. Por fim, o quarto capítulo, "Proposta de Trabalho com o Teatro-Fórum em Sala de Aula", apresenta um modelo didático específico para esse gênero textual e propõe uma sequência didática para a sua implementação no contexto educacional, oferecendo diretrizes práticas e sugestões para sua aplicação efetiva em sala de aula.

## **CAPÍTULO 01: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Neste capítulo, abordamos o tipo de pesquisa desenvolvida, embasada no estudo do gênero peça de teatro, especialmente no contexto do Teatro do Oprimido de Augusto Boal. A metodologia utilizada, vale ressaltar, centraliza o processo de aprendizagem no estudante, transcendendo as limitações do ensino tradicional. A seguir, são delineados os contornos do público-alvo, ressaltando sua faixa etária e suas necessidades específicas. Por fim, o perfil do professor pesquisador é apresentado, evidenciando sua trajetória pessoal com o teatro desde o ensino fundamental até a formação acadêmica e sua convicção sobre a eficácia do teatro como ferramenta pedagógica. Esses elementos formam o alicerce para a compreensão do contexto e do propósito desta pesquisa.

### **1.1 CARACTERIZAÇÃO DO TIPO DE PESQUISA**

A pesquisa desenvolvida neste trabalho é de natureza propositiva, concebida a partir do estudo do gênero peça de teatro e de sua temática, nos moldes do Teatro do Oprimido de Augusto Boal (2019), mais especificamente da modalidade de TF. Por conseguinte, a base para o desenvolvimento desta pesquisa é o modelo proposto por Dolz & Schneuwly (2004) para o ensino do gênero a partir de uma sequência didática estruturada, na qual tanto os aspectos escritos quanto orais do gênero sejam contemplados, conforme será explicitado mais adiante. Além desse aspecto, a pesquisa se pautará também pelo uso de metodologias ativas, as quais surgiram da necessidade de promover uma aprendizagem mais significativa e participativa por parte dos estudantes. Elas representam uma mudança de paradigmas em relação ao ensino tradicional centrado quase exclusivamente na mera transmissão de conhecimentos. Assim:

Por Metodologia Ativa entendemos todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante. Contrariando assim a exclusividade da ação intelectual do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula. (PEREIRA, 2012, p. 6)

Essa definição de metodologias ativas nos coloca diante da possibilidade de pensar sobre os inúmeros caminhos de ensino da língua materna para além do uso exclusivo do livro didático e de aulas centradas apenas na exposição de conteúdos. A proposta de trabalho com o gênero peça de TF, a ser apresentada nesta pesquisa, é um desses caminhos e possibilidades,

já que busca fomentar a visão crítica do estudante, o desenvolvimento de suas capacidades linguístico-discursivas, de sua autonomia para promover mudanças e construir novas realidades para si. Boal (2009) defende a participação ativa dos estudantes como essencial e enfatiza também a importância da prática e do seu envolvimento direto na criação e discussão da dramaturgia, o que se alinha perfeitamente com os princípios das metodologias ativas. Por conseguinte, tais metodologias de ensino são motores para a interação entre os estudantes, o que vêm ao encontro do trabalho com a apreensão dos gêneros escritos e orais proposto nesta pesquisa. Desse modo, os estudantes deixam de ser apenas receptores passivos de informações, por vezes descontextualizadas, para atuarem como protagonistas de suas próprias vivências.

Tal perspectiva se alinha também com as ideias de Freire (2011) um dos pensadores mais relevantes na história da Pedagogia mundial que influenciou o movimento denominado Pedagogia Crítica, o qual fundamenta-se na ideia de que os indivíduos não deviam ser meros receptores passivos de informações, mas protagonistas na produção de seu próprio conhecimento, no diálogo com a realidade que os cerca e com sua própria leitura do mundo. Nesse processo o educador não atua como transmissor de conteúdos, mas como mediador e estabelece a ponte entre o indivíduo e os meios para que possa, por si próprio, construir seu aprendizado. O oposto desse conceito de educação libertadora, Freire denominou “educação bancária”, como descreveu:

Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. (FREIRE, 2011, p. 81)

Esse modelo de educação ao qual Freire se opõe, revela um papel opressor dos educadores que impõem seu discurso e desconsideram o papel fundamental dos estudantes no processo de ensino/aprendizagem. Sendo assim, diante da crítica contundente de Freire, torna-se imperativo explorar alternativas que promovam uma abordagem mais democrática e participativa na construção do conhecimento. Nesse contexto, as metodologias ativas emergem como uma alternativa, rompendo com a rigidez das posições tradicionais, ao adotar estratégias que envolvem a participação ativa dos estudantes, tornando a sala de aula um ambiente dinâmico e reflexivo. Essas metodologias não apenas valorizam o conhecimento

prévio dos alunos, mas também fomentam a construção participativa de saberes, promovendo uma relação mais horizontal entre educadores e educandos. Dessa forma, o ensino de língua materna a partir do gênero textual, tal como proposto nesta pesquisa, deixa de ser um ato unilateral de doação do saber para dar lugar a um processo coletivo de descoberta, permitindo que todos os envolvidos contribuam para a construção do conhecimento, desafiando a alienação da ignorância proposta pelo modelo "bancário" de educação. Nesse sentido, é preciso ainda considerar o público-alvo que será agente nesse processo, como veremos a seguir.

## 1.2 O PÚBLICO-ALVO DA PESQUISA

Esta pesquisa propositiva tem como público-alvo alunos do 9º (nono) ano do ensino fundamental, os quais geralmente encontram-se na faixa etária dos 14 aos 15 anos, sendo caracterizado como um público emblemático devido às suas inquietações e anseios frente ao contexto atual. Segundo a UNESCO (2021), nessa fase crucial do desenvolvimento, os jovens estão imersos em um período de descobertas identitárias, questionamentos sobre valores sociais, políticos e culturais, além de enfrentarem desafios socioemocionais significativos. Documentos como o “Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (UNESCO, 2021)” evidenciam que os adolescentes nessa faixa etária buscam compreender e participar ativamente de questões sociais, manifestando interesse por estratégias educacionais que os engajem em diálogos construtivos sobre temas relevantes, como direitos humanos, diversidade cultural, sustentabilidade e justiça social.

A UNESCO (2021) ressalta ainda a importância de abordagens educacionais que não só atendam às necessidades acadêmicas, mas também estimulem a participação cidadã e o pensamento crítico dos jovens. Essa faixa etária demonstra uma crescente demanda por oportunidades de expressão, interação social e engajamento ativo em questões que afetam suas comunidades e o mundo em geral. Portanto, é fundamental considerar esses anseios e inquietações dos adolescentes em relação ao contexto contemporâneo ao planejar e desenvolver estratégias educacionais, como o uso do TF de Boal, visando não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também a promoção de uma educação mais inclusiva e socialmente relevante.

Logo, entendemos que a proposta didática com o gênero peça de TF, sugerida nesta pesquisa atinge de forma significativa os estudantes dessa faixa etária, pois abre a

possibilidade não apenas de desenvolver capacidades linguístico-discursivas a partir do domínio e apreensão deste gênero, mas também de discutir uma série de assuntos que são importantes para sua formação como cidadãos a partir do seu letramento crítico.

### 1.3 O PROFESSOR PESQUISADOR

Desde muito cedo, manifestei um grande interesse pelas artes, de modo geral, mas sobretudo pelas artes cênicas. Meu primeiro contato com teatro foi durante o período escolar, no ensino fundamental, e mesmo após a conclusão do ensino médio, participando de várias montagens de teatro estudantil, a princípio como ator, e depois participando ativamente da elaboração dos espetáculos, construindo cenários e figurinos, auxiliando também na pesquisa e na direção. Nesse período, aprendi na prática as diversas etapas do fazer teatral e busquei de forma autodidata as referências para esse trabalho com diretores de teatro, mas também em autores fundamentais como o dramaturgo brasileiro Augusto Boal, criador do Teatro do Oprimido e a educadora norte-americana Viola Spolin, fomentadora dos Jogos Teatrais.

Em 1998, após esse período de intenso contato com teatro, senti-me preparado para assumir voluntariamente a direção de um grupo de teatro estudantil na Escola Estadual Luiz Martini, em Mogi Guaçu-SP. O elenco contava com alunos do ensino médio e o texto escolhido para trabalharmos as questões teatrais foi “Revolução na América do Sul”, de Augusto Boal. Por conseguinte, ao longo daquele ano, promovi oficinas de preparação de atores, e, posteriormente, de estudo do texto e marcação das cenas. Os ensaios ocorriam no anfiteatro da escola. Paralelamente ao trabalho com os ensaios da peça, todos se empenharam na produção do espetáculo, na construção dos cenários e dos figurinos, na escolha da trilha sonora e da iluminação. Vale ressaltar que a montagem da peça em questão participou do Festival de Teatro do Estudante Guaçuano (FETEG) e obteve o primeiro lugar, incluindo diversos prêmios técnicos, sonoplastia, cenário, destaques de ator e atriz, bem como de melhor direção.

No ano de 2001, iniciei a minha formação em Letras, nas Faculdades Integradas Maria Imaculada (em Mogi Guaçu-SP) e, no segundo semestre daquele ano, já comecei a lecionar como professor eventual na rede estadual paulista e também passei a ministrar uma oficina de teatro no Colégio Monteiro Lobato, escola particular da cidade, tarefa que se estendeu ao ano seguinte e resultou na montagem de dois espetáculos “A Aurora da Minha Vida”, de Naum Alves de Souza, e “Revolução da América do Sul”, de Augusto Boal, que

também participaram do FETEG e ganharam menções honrosas na sonoplastia e outras categorias em que estavam concorrendo.

Tempos depois, em 2011-2012, já como professor formado e efetivo na rede estadual paulista, fiz uma pós-graduação, pela USP, em “Ética Valores e Cidadania na Escola”, que resultou no trabalho de conclusão de curso de especialização intitulado “Construindo os valores éticos e a cidadania através dos jogos teatrais”, o qual foi produto de projeto desenvolvido com alunos de oitavo ano de Ensino Fundamental da Escola Municipal Profª Anira Franco de Campos, com base no Teatro-Fórum de Augusto Boal, tendo ainda como referências Paulo Freire e Viola Spolin.

Dois anos depois, em 2014 e também em 2015, com o apoio da direção e do corpo docente da mesma escola municipal em que apliquei o projeto da especialização, em Mogi Guaçu-SP, desenvolvi um projeto com alunos de oitavo e nono ano, resultando em duas montagens: em 2014, “Revolução na América do Sul”, de Augusto Boal, e no ano seguinte um texto de criação coletiva, denominado “O mundo não pára e nós estamos crescendo” de autoria dos alunos do nono ano, sob minha supervisão, ambas as montagens foram inteiramente construídas em sala de aula, incluindo os figurinos, os cenários, a escolha das músicas e a marcação das cenas e coreografias. Esse projeto foi fundamental para consolidar minha convicção sobre a importância do trabalho com o teatro nas aulas de língua portuguesa, no âmbito da escola pública, com o envolvimento dos estudantes em todas as etapas do processo, incluindo uma experiência com a criação de dramaturgia própria, na qual eles se sentiram à vontade para colocar em cena os seus conflitos e anseios. Nesse processo, fiz intervenções pontuais no texto construído pelos estudantes, dando a esse texto uma unidade temática, resultando em uma montagem de teatro em que eles se apropriaram da linguagem e assumiram o protagonismo do seu discurso.

Em 2015, fui aprovado no concurso para professor de língua portuguesa na rede estadual de Minas Gerais, fato que culminou na minha mudança para a cidade de Brumadinho/MG no ano seguinte, onde lecionei em duas escolas, a saber: (i) Escola Estadual Paulo Neto e (ii) Escola Estadual Paulina Aluotto Ferreira, sendo que, nessa última, atuei em projeto de escola integral desenvolvendo um trabalho em uma das turmas com oficinas teatrais. Em 2017, concluí um curso livre de teatro pela Cia. Luna Lunera de Belo Horizonte/MG, com técnicas de improvisação e construção de personagens, que resultou em uma montagem didática com a temática de preservação do patrimônio histórico do bairro da Lagoinha em BH e que foi apresentada em Junho deste mesmo ano nas ruas do bairro. Ainda

em 2017, solicitei transferência para Belo Horizonte e passei a lecionar no Instituto de Educação de Minas Gerais, desde 2018, e, em 2023, ingressei-me como professor efetivo em um segundo cargo, na Escola Estadual Pedro II, em Belo Horizonte/MG

Por todas essas vivências e realizações na educação, experiências que transformaram de maneira indelével todos os envolvidos e cujos detalhes não caberiam aqui, constato que o teatro como ferramenta pedagógica pode fazer a diferença na vida dos estudantes e, com essa convicção, me propus a realizar este trabalho de pesquisa propositiva, certo de que a mesma poderá promover bons resultados a todos e todas que entrarem em contato com esse gênero e que se propuserem a conhecer e aplicar as técnicas do Teatro do Oprimido de Augusto Boal (2019). Feitas essas considerações, apresento, na sequência, o capítulo teórico de revisão de literatura sobre o teatro.

## **CAPÍTULO 02: REVISÃO DE LITERATURA: O TEATRO EM CENA**

Tendo em perspectiva o universo multifacetado do teatro, este capítulo mergulha nas raízes históricas e nos conceitos fundamentais que moldaram essa forma artística ao longo dos séculos. Desde as primeiras encenações nas civilizações antigas até os movimentos contemporâneos, o teatro tem desempenhado um papel vital na expressão humana e na reflexão crítica sobre a sociedade. No âmbito desse panorama, destacamos a contribuição significativa de Augusto Boal, cujo legado revoluciona as práticas cênicas, especialmente por meio do Teatro-Fórum. Logo, este capítulo explora a peculiaridade do gênero peça teatral nos moldes do Teatro-Fórum, sua função social e seu potencial transformador. Além disso, aborda-se a produção escrita e oral de peças teatrais, examinando aspectos centrais desse processo e suas formas de ensino.

### **2.1 O TEATRO: BREVE HISTÓRIA E CONCEITOS FUNDAMENTAIS**

A história do teatro, conforme delineada por Granero (2018), abrange um vasto espectro que remonta desde os primórdios da humanidade até os dias atuais. Inicialmente, destaca-se a origem do teatro nas práticas rituais e miméticas de povos primitivos, marcadas pelo uso de máscaras e elementos naturais. A tragédia grega, consolidada por Ésquilo, Sófocles e Aristóteles, emerge como um marco significativo, fundamentando conceitos como o destino, na dramaturgia. No período clássico, as normas aristotélicas moldam o drama, promovendo a unidade de ação, tempo e lugar. Ao longo dos séculos XVIII e XIX, movimentos como o Iluminismo e o Romantismo desafiam as convenções clássicas, introduzindo o drama burguês e explorando imagens de ruínas e natureza.

Segundo Granero (2018), no século XIX, o Realismo, liderado por Victor Hugo, busca a crítica social e histórica, rompendo com as convenções clássicas e dando destaque à representação autêntica da vida. Os simbolistas, no entanto, inauguram uma era de criatividade e devaneio, dissociando-se da realidade e enfatizando a liberdade criativa. A transição para o século XX testemunha a influência de teóricos que revolucionam a concepção cênica, priorizando a iluminação e a arquitetura teatral. A Escola Bauhaus, com Walter Gropius, introduz o conceito de Teatro Total, eliminando as barreiras entre palco e plateia.

Dando sequência a esse panorama, o século XX também destaca figuras como Antonin Artaud, Meyerhold, Bob Wilson e Samuel Beckett, cada um contribuindo para a

evolução da linguagem teatral com abordagens inovadoras. Essa trajetória histórica revela a constante transformação do teatro ao longo dos séculos, impulsionada por movimentos artísticos, teóricos visionários e encenadores inovadores. A partir de suas raízes rituais, o teatro evoluiu para incorporar uma diversidade de estilos e abordagens, refletindo as mudanças sociais, políticas e estéticas ao longo do tempo. (GRANERO, 2018, p. 22-27)

O surgimento do teatro no Brasil remonta aos primórdios da formação da própria nacionalidade, vinculando-se inicialmente a espetáculos amadores de natureza religiosa ou comemorativa. Nessa fase embrionária, as manifestações teatrais estavam intrinsecamente ligadas à catequese das comunidades indígenas pelos missionários da recém-fundada Companhia de Jesus. Contudo, se considerarmos o teatro em sua plenitude, marcado por uma continuidade de palco, com escritores, atores e público relativamente estáveis, sua verdadeira concepção só se consolida alguns anos após a Independência, na terceira década do século XIX. (FARIA, 2012, p. 21). Conseqüentemente, essa evolução histórica revela a complexidade do processo teatral no Brasil, desde suas origens fragmentadas até sua consolidação como uma forma de expressão artística mais estruturada. Para compreender plenamente a importância do teatro na sociedade brasileira contemporânea, torna-se imperativo dar um salto no tempo, analisando as transformações e contribuições do teatro a partir do século XX, destacando seu papel na construção da identidade cultural e na reflexão sobre as dinâmicas sociais em curso.

Por conseguinte, nesse contexto brasileiro, Flávio de Carvalho emerge como uma figura importante na vanguarda brasileira do século XX, desempenhando um papel relevante na evolução do teatro brasileiro moderno, marcada pela peça "O Bailado do Deus Morto", escrita e dirigida por ele em 1933. Além disso, Carvalho contribuiu significativamente para o cenário cultural da década de 1930, organizando exposições, conferências e desafiando convenções com a Experiência nº 2, uma das primeiras manifestações de performance registradas no Brasil. Sua influência transcendeu as fronteiras artísticas, estendendo-se a campos como etnologia e psicanálise, enquanto suas teorias pouco ortodoxas foram apresentadas em congressos acadêmicos ao redor do mundo. Flávio de Carvalho, portanto, se destaca como uma figura multifacetada, cujo legado é indissociável da transformação e modernização do teatro brasileiro. (MAZZUCHELLI, 2019, p. 6)

Ainda no âmbito da modernização do teatro brasileiro, de acordo com Prado (1988), no contexto posterior às décadas de 1950 e 1960, a diversidade temática e estilística representada por obras como "A Moratória" de Jorge Andrade, "Auto da Compadecida" de

Ariano Suassuna, "Eles não Usam Black-Tie" de Gianfrancesco Guarnieri, "Chapetuba Futebol Clube" de Oduvaldo Vianna Filho, "O Pagador de Promessas" de Dias Gomes, e "Revolução na América do Sul" de Augusto Boal, refletem a riqueza da produção teatral brasileira da época. Esses autores, provenientes de diversas regiões do país, apresentaram uma mistura de formação acadêmica e experiência prática, incorporando elementos do folclore, questões políticas e a realidade brasileira em suas obras. Ademais, a militância e a postura nacionalista, compartilhadas por esses dramaturgos, contribuíram para consolidar a identidade do teatro brasileiro, afirmando-o como um meio relevante de expressão cultural. Nesse particular, a aposta crescente no autor brasileiro e na produção de espetáculos modernos indicava uma mudança de paradigma, desafiando o predomínio do repertório estrangeiro nas encenações, pavimentando o caminho para uma cena teatral mais autêntica e representativa da diversidade cultural do país. Essas peças, portanto, não apenas marcaram uma fase de maturidade para o teatro brasileiro, mas também estabeleceram um legado que influenciou gerações subsequentes de dramaturgos e contribuíram para a continuidade do processo de modernização teatral no país, no qual o Teatro de Arena teve grande importância. (PRADO, 1988, p. 61- 62)

Inicialmente, o Teatro de Arena, fundado por José Renato em 1953, almejava proporcionar uma alternativa para os iniciantes na carreira teatral, adotando a disposição cênica "arena stage", que rompia com as convenções tradicionais e reduzia radicalmente o espaço teatral. Contudo, foi a entrada de três jovens revolucionários, entre eles Augusto Boal, que conferiu prestígio e notoriedade ao Arena. Boal introduziu uma abordagem inovadora tanto para o texto quanto para a encenação, enfatizando a veracidade psicológica e incorporando o "método Stanislávski". Além disso, a presença de Gianfrancesco Guarnieri e Oduvaldo Vianna Filho, ambos comprometidos com movimentos estudantis e com a realidade política nacional, enriqueceu a proposta do Teatro de Arena ao trazer a dimensão política para o centro do palco. A interação entre esses elementos artísticos e sociais, combinada com o fervor emocional e intelectual dos autores envolvidos, sobretudo de Augusto Boal, moldou a identidade distintiva do Teatro de Arena, consolidando-o como uma força catalisadora na renovação do teatro brasileiro e abrindo espaço para uma dramaturgia mais engajada e reflexiva. (PRADO, 1988, p. 63)

Após o movimento liderado pelo Teatro de Arena, uma sucessão de grupos e autores foi influenciada por sua proposta inovadora, moldando a cena teatral brasileira. No entanto, este panorama histórico do teatro se encerra aqui, no Teatro de Arena, para dar lugar a uma

análise sobre a figura central desse movimento: Augusto Boal. Sua trajetória como homem de teatro, marcada por uma constante busca pela renovação e engajamento social. Com a criação do Teatro do Oprimido, uma abordagem revolucionária que busca promover a participação ativa do espectador no processo teatral, Boal não apenas contribui para a evolução estética do teatro, mas também desempenha um papel fundamental na conscientização política e social através da arte, consolidando seu legado como um dos principais expoentes do teatro brasileiro e mundial, como veremos a seguir.

## 2.2 O TEATRO DE AUGUSTO BOAL

Augusto Pinto Boal, nasceu em 16 de março de 1931, no Rio de Janeiro, filho de imigrantes portugueses, e como nos mostra em sua autobiografia “Hamlet e o Filho do Padeiro: memórias imaginadas” (2014), o teatro sempre o acompanhou desde suas brincadeiras de infância, mesmo tendo se formado em Engenharia Química, seguiu interessado nas artes cênicas e após uma viagem aos EUA e ter estudado no renomado Actors Studio, retorna ao Brasil em 1956 e a convite de Sábato Magaldi passa a dirigir o Teatro de Arena. (RAZUK, 2019, p. 18)

A trajetória de Boal no teatro é marcada por uma incessante busca pela expressão artística como instrumento de transformação social. Em 1970, pouco antes de ser preso, Boal inicia os experimentos do Teatro-Jornal, um precursor do posteriormente renomado “Teatro do Oprimido”, junto ao Núcleo Dois do Teatro de Arena. Em seguida, ele se exila na Argentina e esse não foi apenas um período de afastamento geográfico, mas também um momento de intensa produção e de desenvolvimento de teorias inovadoras. Dirigindo o grupo *El Machete*, Boal encena peças escritas por ele como "O Grande Acordo Internacional do Tio Patinhas", "Torquemada" e "África do Sul". Suas viagens pela América Latina resultaram em teorias e métodos fundamentais, como o Teatro-Imagem, o Teatro-Invisível e o Teatro-Fórum. Em 1976, estabeleceu-se na Europa, primeiro em Portugal, dirigindo o grupo A Barraca, e depois lecionando na *Université de la Sorbonne* em Paris, onde fundou o *Centre du Théâtre de l'Opprimé* em 1979. Boal transcendeu as fronteiras teatrais e escolares, promovendo, um método que vai além do desenvolvimento da arte cênica, propondo uma ação política para despertar consciências em busca de uma nova realidade social, ética, solidária e libertadora, tendo sua obra difundida em várias partes do mundo, até sua morte em 2009. Sua permanente

contribuição ao teatro não se limita a sua dramaturgia e técnicas inovadoras, mas se estende, sobretudo, como uma ferramenta de mudanças no tecido social (RAZUK, 2019, p. 18-19).

O Teatro do Oprimido, idealizado por Boal, preconiza formas de romper a opressão em suas variadas manifestações, através de técnicas teatrais difundidas pelo mundo, utilizadas para a geração de uma consciência política, por educadores, agentes comunitários e todos os interessados em participar da sociedade como protagonistas e não apenas como espectadores passivos. Boal tem uma série de livros publicados em todo o mundo e dentre esses o mais difundido, “Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas”, publicado em mais de 70 países, segundo Neves & Santiago (2010):

O livro reúne ensaios escritos nas décadas de 1960 e 1970, por meio dos quais o autor relata experiências realizadas no Brasil, na Argentina, no Peru, na Venezuela e em vários outros países da América Latina. Boal demonstra, com essa obra, que o teatro pode ser visto como poderosa “arma” e que, por isso, as classes subordinantes passaram a utilizá-lo para a dominação, ocultando sua possibilidade de uso para a libertação. (Neves & Santiago 2010, p. 78)

A obra supracitada foi a base para um trabalho que se propôs a dar voz às classes marginalizadas e permitiu a elas, a possibilidade de usar o teatro como meio de libertação. O TO e suas técnicas fomentam a participação ativa de todos os envolvidos, como ocorre no Teatro Fórum (TF):

O Teatro Fórum – talvez a forma de TO mais democrática e, certamente a mais reconhecida e praticada em todo o mundo, usa ou pode usar todos os recursos de todas as formas teatrais conhecidas, a estas acrescentando uma característica essencial: os espectadores – aos quais chamamos de Spect-atores – são convidados a entrar em cena e atuando teatralmente e não apenas usando a palavra, revelar seus pensamentos, desejos e estratégias que podem sugerir, ao grupo ao qual pertencem, um leque de alternativas possíveis por eles próprios inventadas: o teatro deve ser um ensaio para a ação na vida real, e não um fim em si mesmo (Boal, 2019, p.19)

De fato, os “Spect-atores”, como os definiu Boal (2019), podem experimentar através do teatro as ações da vida real. Essa é a essência do TO, os atores protagonistas de seu próprio cotidiano, entram em cena para vivenciar seus conflitos e buscar alternativas para solucioná-los, conforme descrito por Bárbara Santos (2016), que foi coordenadora do Centro do Teatro do Oprimido, no Rio de Janeiro, no TF “produz-se uma encenação baseada em fatos reais, na qual personagens oprimidos e opressores entram em conflito, de forma clara e objetiva, na defesa de seus desejos e interesses. No confronto, o oprimido fracassa e o público

é estimulado, pelo Coringa (facilitador do TF), a entrar em cena, substituir o protagonista e buscar alternativas para o problema encenado.”<sup>1</sup>

A metodologia do TO concebida por Boal (2019) traz a possibilidade de se criar meios para que os participantes possam se manifestar diante de diversas formas de opressão que os impedem de exercer plenamente seus direitos, mas ao mesmo tempo os coloca em contato com seus próprios recursos, até então desconhecidos por eles, para lidar com a realidade que os cerca, pois de acordo com Boal (2019):

O Teatro do Oprimido, em todas as suas formas, busca sempre a transformação da sociedade no sentido de libertação dos oprimidos. É a ação em si mesmo, é a preparação para ações futuras. “Não basta interpretar a realidade, é necessário transformá-la” - disse Marx com admirável simplicidade. (BOAL, 2019, p. 16)

Assim, tais premissas sobre o Teatro do Oprimido são fundamentais para direcionar o trabalho proposto nesta pesquisa no que diz respeito à percepção da realidade que toca os estudantes, ao mesmo tempo em que procura ancorar-se na apreensão dos conceitos essenciais desse gênero textual, como veremos a seguir.

### 2.3 O GÊNERO PEÇA TEATRAL NOS MOLDES DO TEATRO-FÓRUM

O gênero peça de teatro, que demanda minimamente uma construção a partir do trabalho dos que se propõem a criar uma dramaturgia, ganha contornos mais interativos a partir das ideias de Boal (2019) em seu TO, pois o texto se modifica de acordo com intervenções pontuais dos espectadores (Spect-atores). Assim, no TF, o público desempenha um papel fundamental. Boal chamou os espectadores de "Spect-atores", pois não apenas assistem à peça, mas também participam ativamente. Eles têm a oportunidade de intervir na narrativa, sugerir soluções e até mesmo assumir o papel de personagens para mudar o curso da história. Isso promove um engajamento profundo e empoderador do público, tornando-os co-criadores da experiência teatral.

A ideia de um fórum ligado à representação teatral nasceu quando Boal desenvolveu um trabalho de *Dramaturgia Simultânea*<sup>2</sup> com mulheres campesinas no Peru, na qual uma história ligada a um problema concreto que precisasse de uma resolução era representada em

---

<sup>1</sup> <https://www.ctorio.org.br/home/>

<sup>2</sup>Técnica do arsenal do Teatro do Oprimido de Augusto Boal explicitada no seu livro *Jogos para Atores e Não-Atores* nas páginas 142 e 143 e sugerida como parte do trabalho na sequência didática proposta mais adiante nesta pesquisa.

uma encenação teatral, como relata Bárbara Santos (2016, p. 80-81): “A história era encenada, segundo a percepção de Boal e do grupo teatral, e apresentada para a comunidade. Depois da apresentação, as espectadoras discutiam o problema e sugeriam alternativas de solução, as quais eram improvisadas pelos artistas em cena.”. Essa técnica proposta por Boal significou uma revolução, pois passava a incluir oprimidos e oprimidas no âmbito das encenações teatrais, dando-lhes voz e protagonismo. Segundo relata Santos (2016, p. 81) “O teatro servia como espelho no qual a comunidade podia ver seus problemas refletidos, analisar a realidade vivenciada e buscar meios para superar a situação indesejada.”.

Por conseguinte, o ponto de virada entre a técnica de *Dramaturgia Simultânea* e o Teatro-Fórum ocorre quando, depois de assistir à determinada encenação, “uma campesina não ficou satisfeita com o resultado. A interpretação dada pela atriz em cena para sua sugestão não parecia corresponder à ideia que a campesina queria expressar.”. Ao explicar o surgimento do Teatro-Fórum, Boal sempre relatava essa história<sup>3</sup>, na qual uma mulher campesina aborda Boal a fim de contar o seu problema, que não era político, mas sobre sua relação com o marido, Boal teria lhe dito algo como “Quando duas pessoas passam a ser marido e mulher, constituem uma representação social, o núcleo de toda uma ideia de sociedade. Pode contar a história!” (SANTOS, 2016, p. 81-82). E a mulher faz o seu relato:

Meu marido é um desempregado, de vez em quando, faz uns biscates. Eu tenho trabalho. Ele sempre viaja para outra vila dizendo que está construindo uma casa nova pra gente. Eu nunca vi a casa, mas sempre tenho que dar dinheiro para comprar material. Ele pedia o material e me trazia os recibos, mas, como eu não sei ler, guardava. Como a casa nunca ficava pronta e ele nunca me levou pra visitar, um dia, peguei todos os recibos e pedi para a minha vizinha alfabetizada para ler. Ela leu e me disse que não havia nenhum recibo, todas as folhas eram cartas de amor da amante do meu marido. Quando ele voltava pra cá, ela escrevia dizendo estar com saudades e lá ia ele viajar para "construir nossa casa nova".(SANTOS, 2016, p. 82-83)

Assim, a encenação sobre esse relato foi montada e apresentada exclusivamente para mulheres e no final da apresentação a discussão se acirrou e diversas soluções foram apresentadas, todas considerando que ela fizesse tudo para não perder o marido, pois mulheres separadas não eram bem vistas naquela comunidade, logo, em todas as improvisações sugeridas o marido terminava sendo perdoado e pedia para a mulher providenciasse a comida, pois ele estava com fome. A plateia não encontrava uma outra solução e estava certa de que nada mais poderia ser feito até que uma campesina corpulenta e forte levanta a mão, pois

<sup>3</sup>Esse relato está presente em diversos textos de Boal e de outras pessoas que já escreveram sobre o Teatro do Oprimido, está também no documentário *Augusto Boal e o Teatro do Oprimido*, de Zelito Viana o qual é sugerido como material de trabalho na sequência didática proposta mais adiante nesta pesquisa.

tinha uma sugestão: “Essa mulher deve ter uma conversa muito clara com esse marido e depois, sim, perdoar, porque é verdade que uma mulher não pode viver sem um homem nessa comunidade, mas também não deve aceitar tudo” (SANTOS, 2016, p. 84).

Segundo Santos (2016), Boal dizia ter se decepcionado, pois pela veemência com que a mulher se propôs a falar esperava uma ação mais radical. De todo modo, a atriz em cena fez diversas improvisações que demonstrassem uma conversa clara com o marido e mais uma vez ao final o marido pedia-lhe o jantar. Nesse ínterim, a campesina corpulenta, insatisfeita, dizia que a atriz não havia entendido o que ela sugeriu que se fizesse, nesse momento Boal pergunta se ela mesma não queria ir ao palco e interpretar a sua sugestão, a qual aceita prontamente e atravessa a fronteira entre palco e plateia para dizer, através de sua própria voz e corpo, qual era a sua proposta para resolução do problema encenado:

Em cena, ela pegou a vassoura cenográfica, segurou o marido pelo colarinho da camisa e disse decidida:

*Agora vamos ter uma conversa clara!*

Depois de surrar (teatralmente) o marido, afirmou:

*Agora vai na cozinha e traz o meu jantar que eu estou com fome.*

Assim nasceu o Teatro-Fórum, técnica teatral na qual a barreira entre palco e plateia é destruída e o diálogo direto implementado. Produz-se uma representação cênica de um problema real - com pessoas que vivenciam o problema - onde oprimidos e opressores entram em conflito na defesa de seus desejos e interesses. A encenação é apresentada como pergunta em aberto para a plateia, que, após assisti-la, é convidada a entrar em cena, intervir na ação dramática, e buscar alternativas para a transformação da realidade. [grifos da autora] (SANTOS, 2016, p. 84 -85)

Essa experiência teatral relatada por Boal aponta para o deslocamento realizado a partir da *Dramaturgia Simultânea*, na qual os atores representam o que compreendem da história trazida pela comunidade e a traduz segundo seus próprios códigos e coloca em cena as sugestões da plateia de acordo com suas convicções e pontos de vista, para o Teatro-Fórum, no qual quem encena a história é exatamente quem a vive e os que produzem as alternativas de resolução são os mesmos que as sugerem, a partir de suas próprias vivências e perspectivas. Assim, como afirma Boal, “...quando é o próprio espectador que entra em cena e realiza a ação que imagina, ele o fará de uma maneira pessoal, única e intransferível, como só ele poderia fazê-lo e nenhum artista em seu lugar. Em cena, o ator é um intérprete que, ao traduzir, trai. Impossível não fazê-lo.” (1996, p. 22)

Silvia Balestreri Nunes (2004), em sua tese de doutorado “Boal e Bene: contaminações para um teatro menor”, oferece-nos uma detalhada descrição do funcionamento de uma sessão de Teatro-Fórum, destacando em seu relato a natureza colaborativa do processo, no qual um grupo diversificado de participantes, incluindo atores

profissionais ou não-atores, se reúne sob a orientação de um diretor, denominado por Boal como o "coringa". A pesquisadora explora a essência do Teatro-Fórum, que começa com a identificação de situações de opressão, muitas vezes compartilhadas pelos participantes. Nunes (2004) destaca a importância do protagonista oprimido como o porta-voz do grupo, cujas lutas e aspirações são o cerne da encenação e enfatiza a natureza inacabada das peças, que terminam quando o protagonista desiste de lutar por seus desejos, abrindo espaço para a participação ativa da plateia. O coringa assume o papel de mediador e facilitador, convidando o público, denominado por Boal como "spect-atores", a intervir na cena, oferecendo alternativas de ação. Nunes (2004) ressalta a necessidade de análise e discussão cuidadosas após cada intervenção, buscando promover o debate e a ativação do espectador, culminando em uma avaliação conjunta entre os atores, o coringa e o público ao término de cada sessão. Essa abordagem proporciona um entendimento abrangente da dinâmica envolvida nas sessões de Teatro-Fórum, destacando sua potencialidade como ferramenta para provocar reflexão crítica e engajamento social.

Sendo assim, a dinâmica do TF proposta por Boal (2019) se organiza basicamente em três etapas, a saber:

(I) As questões e demandas dos atores/participantes são colocadas em uma roda de conversa, na qual cada um tem a oportunidade de sugerir temas e situações de opressão trazidas de suas próprias vivências e em que medida elas são impedimentos para uma existência cidadã plena.

(II) Essas questões são transformadas em uma dramaturgia, que pode ser improvisada ou escrita, e aqui, alguns elementos do teatro tradicional são incorporados, pensa-se nos personagens, protagonistas e antagonistas, opressores e oprimidos, os conflitos e as ações podem ser divididos em atos de forma linear, até o ponto em que as personagens chegam ao clímax, no qual oprimido fracassa e uma atitude deve ser tomada para dar fim à opressão sofrida por ele.

(III) Nesse momento surge a figura do "coringa", uma espécie de mestre de cerimônias (e facilitador do TF) que vai direcionar o conflito apresentado pelos atores à plateia, chamada por Boal (2019) de "spect-atores", os quais poderão assumir o local do protagonista e sugerir soluções para que ele rompa com a situação

de opressão vivida pelo protagonista e após apresentarem as suas sugestões um final é encenado a partir das soluções apresentadas por eles.

Barbara Santos (2023), dramaturga, autora, atriz e uma das multiplicadoras do TO de Augusto Boal, sob uma perspectiva contextual e por meio de estéticas feministas em seu livro “Teatro das Oprimidas - estéticas feministas para poéticas políticas”, apresenta os processos investigativos, as descobertas do desenvolvimento prático e a sistematização teórica desta metodologia proposta por Boal, que se dedica a colocar em cena as opressões atravessadas pela intersecção entre gênero, raça e classe por meio da experiência prática de diversos grupos teatrais em várias regiões do mundo. Essa obra recém publicada, traz experiências de coletivos femininos em relação ao trabalho com o Teatro-Fórum com a centralidade em desmontar o patriarcado e difundir a perspectiva feminista em um trabalho iniciado em 2010 conforme a autora relata:

Em 2010, realizamos as primeiras experiências de laboratórios teatrais priorizando as praticantes do Teatro do Oprimido (TO), exclusivos para mulheres interessadas em investigar e entender as especificidades das opressões que enfrentavam sistematicamente por serem mulheres. Um dos estímulos para essa iniciativa estava no fato da representação dessas opressões, via de regra, responsabilizar as protagonistas pelos problemas que enfrentavam. Como se a opressão fosse uma punição pela inadequação de seu comportamento individual e de suas escolhas pessoais. Ao utilizarem o Teatro Fórum, a técnica mais difundida do Teatro do Oprimido, os Kuringas (facilitadoras do diálogo teatral) perguntavam ao público o que as protagonistas deveriam fazer para evitar ou superar as opressões que as desafiavam. Quem tem uma ideia? Quem substitui a protagonista e apresenta uma proposta? O público tinha a missão de identificar o erro dramático da protagonista e de buscar alternativas para repará-lo. As intervenções de espect-atores e de espect-atrizes, substituindo a protagonista, com frequência, se converteram em aconselhamento do que ela deveria fazer, heroísmo ou mesmo em julgamento sobre sua atitude. Como o problema costumava ser tratado desde a perspectiva pessoal, o estudo central era sobre comportamentos individuais e não sobre estratégias sociais. (SANTOS, 2023, p.22)

Diante desta problemática de responsabilização e até culpabilização das protagonistas, tornou-se necessária a criação de espaços investigativos e nasce assim o Laboratório Madalena, cujo processo estético se baseia no Teatro e na Estética do Oprimido, levando à criação de diversos exercícios, jogos e dinâmicas de grupo que atendessem às necessidades estéticas e políticas das mulheres desse coletivo e essa experiência se multiplicou rapidamente pelo mundo, ganhando cada vez mais corpo com suas ideias inovadoras (SANTOS, 2023, p.23). Por conseguinte, o trabalho dessas mulheres encabeçado por Bárbara Santos, a partir das ideias e conceitos de Boal (2019), exemplifica a força e o

alcance que o gênero peça de Teatro-Fórum tem no contexto atual, e que essas ideias podem igualmente ser aplicadas também no âmbito educacional, visando atingir os objetivos delineados nesta pesquisa.

Sendo assim, a fim de apresentarmos um trabalho consistente voltado ao ensino de língua materna, considerando o teatro com estratégia relevante, além dos pressupostos diretamente ligados ao gênero teatral, mais especificamente ao Teatro do Oprimido de Boal (2019) em sua vertente do TF e seus desdobramentos, que acabamos de conhecer neste tópico, é fundamental analisarmos também os aspectos relacionados à produção escrita e oral desse gênero e do seu ensino, como pontuamos a seguir.

### 2.3.1 A PRODUÇÃO ESCRITA E ORAL DE PEÇAS TEATRAIS: ASPECTOS CENTRAIS E FORMAS DE ENSINO

A produção do gênero peça teatral, tanto em seus aspectos escritos quanto em relação à sua oralidade, pode promover um papel significativo no desenvolvimento linguístico dos estudantes, impactando também no que tange ao letramento crítico, na medida em que fornece elementos para o engajamento social e busca promover a consciência de um protagonismo na sociedade. Dolz e Schneuwly (2004) fornecem importantes orientações para a apreensão e consolidação do aprendizado de gêneros como a peça de teatro.

Nesta pesquisa, além dos aspectos linguísticos, na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), como veremos em maior profundidade no próximo capítulo, em um trabalho pedagógico fundamentado e organizado, contemplamos também aspectos relacionados à formação de uma cidadania crítica que rompa com paradigmas pré-estabelecidos e ofereça novas possibilidades de ensino da língua portuguesa que respeitem os conhecimentos prévios e as potencialidades dos estudantes.

Sendo assim, quanto aos aspectos linguísticos, faz-se necessário compreender que o ensino da língua falada, para além da abordagem de suas regras gramaticais, deve considerar o contexto de produção, pois: “a língua tem um vocabulário, uma gramática e certas normas que devem ser observadas na produção dos gêneros textuais de acordo com as normas sociais e necessidades cognitivas adequadas à situação concreta e aos interlocutores” (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 16).

Dentro dessa perspectiva, verifica-se que o ensino do gênero peça teatral pode contemplar a língua como um fenômeno vivo e acolher suas particularidades, respeitando o

registro dos estudantes/autores, pois, ao compreender o oral apenas como norma, exclui-se um grande número de variedades linguísticas que estão presentes nos usos sociais da língua como ocorre na produção do gênero peça de teatro-fórum.

Tal entendimento aponta para uma abordagem sociointeracionista da língua, que pode levar os estudantes a ter um conhecimento e domínio da sua língua materna em contextos que extrapolem as situações vividas em sala de aula e propiciem a construção de outras concepções de falas em situações complexas. Nesse ponto, Dolz e Schneuwly (2004, p. 117) defendem:

Parece, portanto, mais propício não entrar no oral em geral, mas em gêneros orais, e trabalhar suas especificidades. Trabalhar os orais pode dar acesso ao aluno a uma gama de atividades de linguagem e, assim, desenvolver capacidades de linguagem diversas; abrem-se, igualmente, caminhos diversificados que podem convir aos alunos de maneiras muito diferenciadas, segundo suas personalidades.

Por conseguinte, o ensino de gêneros orais pode desenvolver habilidades para que os estudantes utilizem linguagens pouco usuais em seu cotidiano, ampliando seu repertório e trazendo autonomia para o uso da oralidade em situações comunicativas diversas. Além disso, no ensino da língua falada, é preciso disponibilizar aos estudantes atividades de interação, ou seja, reproduzir em sala de aula situações que o coloquem em contato com a realidade, nas quais eles tenham que utilizar recursos para interação através da fala. A esse processo, Dolz e Schneuwly (2004) dão o nome de ficcionalização. Segundo eles:

A particularidade do oral em relação à escrita reside no fato de que essa ficcionalização deve se articular com uma representação do aqui e agora, gerenciada simultaneamente, graças aos meios de linguagem que são o gesto, a mímica, a corporalidade, a prosódia. Palavra – implicação material e corporal na situação de linguagem – e ficcionalização – a necessidade de construir, ao mesmo tempo, uma representação da situação abstrata – constituem, portanto, os dois vetores a partir dos quais se constroem as novas capacidades de linguagem no que chamamos de o oral (SCHNEUWLY, 2004, p. 123).

A partir dessa proposição dos autores, os professores devem buscar respeitar os gêneros orais em sua complexidade, para não retirar deles características fundamentais para seu entendimento, ou seja, ao mesmo tempo em que se intenciona o domínio do gênero procura-se desenvolver nos estudantes habilidades que extrapolem seu modelo estável.

Outro fator importante a ser considerado em relação ao gênero peça de teatro são os chamados aspectos cinésicos, ou seja, os movimentos corporais que acompanham a fala, conforme apresentado pelas autoras Melo e Cavalcante (2007). Para elas: “A postura corporal

também se coloca a serviço da comunicação oral. Esta não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos; utiliza também signos de sistemas semióticos não linguísticos, como a gestualidade.” (MELO; CAVALCANTE, 2007, p. 86).

Por conseguinte, o teatro é uma arte humanizadora por sua própria natureza, na qual o foco está no “que” e no “como” se diz o texto em cena, juntamente com os aspectos corporais e semióticos da representação, sendo esses, portanto, seus elementos essenciais. No processo de ensino-aprendizagem do gênero peça de teatro é fundamental compreendermos que:

Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia. E ensinar e aprender cortando todas estas atividades humanas. (FREIRE, 1993, p. 23).

Essa relação dialógica proposta por Freire (1993) é o que deve mobilizar os sujeitos envolvidos na concepção de uma peça teatral, sobretudo nos moldes do Teatro-Fórum de Boal (2019) levando em consideração a importância da arte e das emoções humanas na consolidação dos aprendizados, mais especificamente, na aquisição de habilidades transformadoras proporcionadas pelo trabalho com o teatro. Assim sendo, tais habilidades e/ou capacidades da linguagem, bem como os conceitos Interacionismo Social e o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) que embasam esta pesquisa serão analisadas com maior propriedade no capítulo a seguir.

## CAPÍTULO 03: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

No panorama educacional contemporâneo, a compreensão dos pressupostos teóricos que fundamentam as práticas pedagógicas é imperativo para que se promova uma aprendizagem significativa e emancipadora. Nesse contexto, o presente capítulo se dedica à análise crítica dos alicerces teóricos que embasam esta pesquisa, com foco no Interacionismo Social de Vygotsky, destacando sua ênfase na interação social como agente propulsora do desenvolvimento cognitivo a partir dos conceitos fundamentais de mediação, instrumento psicológico e zonas de desenvolvimento real e proximal, em seguida o foco recai sobre o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), examinando o papel dos conceitos de texto e gêneros textuais na construção do conhecimento, explora-se ainda o processo de transposição didática de gêneros segundo o ISD, abordando os conceitos de capacidades de linguagem e folhado textual, da construção de um modelo didático de gênero e o papel essencial da sequência didática. Por fim, o conceito de letramento crítico e sua relevância para a formação de cidadãos reflexivos e participativos.

### 3.1 O INTERACIONISMO SOCIAL DE VYGOTSKY

Lev Vygotsky, um dos principais teóricos da psicologia do desenvolvimento, demonstrou um profundo interesse no estudo do desenvolvimento humano, especialmente no que diz respeito à forma como as interações sociais e o ambiente cultural influenciam o crescimento e a evolução das habilidades cognitivas das pessoas em uma teoria que ficou conhecida como *Interacionismo social*. Martha Kohl de Oliveira (1997), em seu livro "Vygotsky - Aprendizado e Desenvolvimento: Um Processo Sócio-histórico", apresenta a perspectiva teórica de Vygotsky e destaca a relevância das ideias desse autor para a compreensão do desenvolvimento humano:

O momento histórico vivido por Vygotsky, na Rússia pós-Revolução, contribuiu para definir a tarefa intelectual a que se dedicou, juntamente com seus colaboradores: a tentativa de reunir, num mesmo modelo explicativo, tanto os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, como o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana, ao longo de um processo sócio-histórico. Esse objetivo teórico implica uma abordagem qualitativa, interdisciplinar e orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano. O objetivo teórico e a abordagem utilizada são de extrema contemporaneidade, o que provavelmente explica o recente e intenso interesse por seu trabalho, não apenas no Brasil, mas em muitos outros países. (OLIVEIRA, 1997, p. 14)

Assim, a importância dos estudos e da teoria de desenvolvimento proposta por Vygotsky torna-se evidente na atualidade, refletindo-se no crescente e intenso interesse global por suas contribuições, pois o reconhecimento da relevância e atualidade de seus estudos não se restringe apenas ao Brasil, mas estende-se a muitos outros países, sinalizando a perenidade e a universalidade de suas ideias sobre o desenvolvimento humano. Nesse sentido, Vygotsky (2007) argumenta que esse desenvolvimento ocorre em um contexto social, no qual a interação com outras pessoas desempenha um papel fundamental. Destaca também que a mente humana é moldada e transformada por meio da participação em atividades culturais e sociais, além de enfatizar a importância da orientação e da mediação social no processo de aprendizado e de desenvolvimento, como veremos mais detalhadamente no tópico seguinte.

Oliveira (1997), ao apresentar os pressupostos teóricos de Vygotsky, explicita em que medida o desenvolvimento humano é uma construção social e histórica, ou seja, mostra como as crianças aprendem e se desenvolvem por meio de sua participação ativa na cultura e na sociedade em que vivem. Além disso, aborda a influência do ambiente educacional, sobretudo através da figura do professor mediador, e das interações sociais no seu desenvolvimento. Nesse sentido, Vygotsky (2001) argumenta que a linguagem desempenha um papel crucial no processo de mediação, permitindo que as crianças internalizem o conhecimento da cultura e interajam de forma mais complexa com o mundo.

A língua materna, aprendida no contexto cultural de nascimento, ou seja, a aquisição da linguagem ocorre de maneira gradual na convivência com a família e a comunidade. Assim, desde cedo, a criança internaliza a linguagem, absorvendo não apenas suas formas, mas também as normas, conceitos, tradições e cultura que a cerca. A decodificação de sons, o reconhecimento de elementos linguísticos e não linguísticos, como gestos e expressões faciais, contribuem para a compreensão das nuances sociais e culturais, evidenciando a importância das interações sociais no desenvolvimento infantil. Por conseguinte, Oliveira (1997) apresenta a evolução das ideias de Vygotsky que aponta esse desenvolvimento para além dos aspectos biológicos, como ocorre, por exemplo, na aquisição orgânica da linguagem, ressaltando a importância da cultura como elemento fundamental na constituição da natureza humana:

A concepção de uma base material em desenvolvimento ao longo da vida do indivíduo e da espécie está diretamente ligada ao segundo pressuposto do trabalho de Vygotsky, que toca o outro extremo do funcionamento humano: o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana. Não podemos pensar o desenvolvimento psicológico como um processo abstrato, descontextualizado,

universal: o funcionamento psicológico, particularmente no que se refere às funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, está baseado fortemente nos modos culturalmente construídos de ordenar o real. (OLIVEIRA, 1997, p. 24)

A partir dessa perspectiva, compreendemos o desenvolvimento humano como um processo intrinsecamente entrelaçado com a sua dimensão sociocultural. Vygotsky (2001) evidencia a transição do homem, que passa de um ser biológico para um ser sócio-histórico, e salienta a cultura como elemento fundamental na constituição da sua natureza. Nesse contexto, torna-se necessário reconhecer que o desenvolvimento psicológico não pode ser concebido apenas como um processo abstrato e universal, mas sim como uma construção culturalmente influenciada. Assim, ao adentrarmos nos conceitos fundamentais dessa teoria, como mediação, instrumento psicológico e zonas de desenvolvimento real e proximal, seremos conduzidos a uma compreensão mais aprofundada das formas pelas quais a cultura molda e orienta as funções psicológicas superiores, evidenciando a complexidade e a interconexão intrínseca entre o indivíduo e seu ambiente sociocultural, e, sobretudo, em que medida esse processo se relaciona com a apreensão do gênero peça de teatro-fórum pelos estudantes no ensino da língua materna, como veremos a seguir.

### 3.2 OS CONCEITOS DE MEDIAÇÃO, INSTRUMENTO PSICOLÓGICO E ZONAS DE DESENVOLVIMENTO REAL E PROXIMAL SOB A PERSPECTIVA DE VYGOTSKY

A premissa principal da teoria de Vygotsky (2007) preconiza que o ser humano se constrói como indivíduo a partir das suas interações sociais. Dentro dessa perspectiva, a relação desse indivíduo com o mundo não é constituída com base em uma relação direta, mas ocorre sempre de maneira mediada. Esse processo de mediação é condição básica para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e essencial para viabilizar as atividades psicológicas voluntárias intencionais controladas pelo próprio indivíduo. Assim, Vygotsky ressalta que o ser humano não se desenvolve isoladamente, ou seja, a construção da sua identidade e o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas são influenciadas significativamente pelas relações que o indivíduo estabelece:

Um conceito central para a compreensão das concepções vigotskianas sobre o funcionamento psicológicos é o conceito de mediação. Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Tendo por base o método dialético, Vigotski identificou as mudanças qualitativas do comportamento no decorrer do desenvolvimento biológico e a relação com o social, voltando seus estudos às funções psicológicas superiores, que são tipicamente

humanas. “A presença de elementos mediadores introduz um elo a mais nas relações organismo/meio, tornando-as mais complexas. Ao longo do desenvolvimento do indivíduo as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas. (OLIVEIRA, 1997, p. 26-27)

Contrapondo-se à ideia de uma relação direta do indivíduo com o mundo, Vygotsky (2001, 2007) argumenta que essa relação é mediada, de modo que o desenvolvimento e a compreensão do mundo por parte desse indivíduo são filtrados e interpretados através de um elemento intermediário. Essa perspectiva ressalta a importância do ambiente social como um facilitador essencial no processo de desenvolvimento psicológico, destacando a relevância das interações sociais na construção do conhecimento e no desenvolvimento, partindo das funções psicológicas elementares, com as quais o indivíduo nasce, para as funções psicológicas superiores. Na esteira dessas reflexões, existem dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos, cada um com suas especificidades, apesar de exercerem papéis similares. Vygotsky (2007) assinala que os instrumentos são utilizados puramente para atingir um dado objetivo, agindo como auxiliares nesse trabalho. Já os signos são criados e usados como meios para solucionar um dado problema de caráter psicológico, agindo como instrumentos de atividade psicológica, sendo assim:

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. (VYGOTSKY, 2007, p. 55)

De acordo com Vygotsky (2007), os signos, também conhecidos como *instrumentos psicológicos*, desempenham uma função semelhante à de instrumentos de trabalho ao agirem como meios indiretos de resolver problemas no campo psicológico, como recordar, narrar, contar ou comparar coisas. Em contraste com instrumentos físicos, como um machado, que é externo ao indivíduo e serve apenas para mediar ações físicas, os signos são direcionados pelo próprio sujeito, sendo voltados para o controle de ações psicológicas, tanto do indivíduo quanto de outras pessoas.

Vygotsky (2007) sinaliza em seu estudo que alguns acadêmicos veem a relação entre signos e instrumentos de forma meramente metafórica e outros tentam interpretar essa conexão de maneira excessivamente literal. Contudo, na perspectiva vygotskyana, a analogia fundamental entre signo e instrumento reside na função mediadora que ambos desempenham.

A inclusão dos signos na categoria de atividade mediadora implica reconhecer que sua essência reside no fato de os indivíduos influenciarem seu comportamento por meio desses signos. A distinção mais significativa entre signos e instrumentos reside na maneira diversa pela qual direcionam o comportamento humano.

Por conseguinte, a distinção entre instrumento e signo nos permite compreender a dinâmica da influência humana sobre o ambiente e a própria natureza psicológica. Enquanto o instrumento age como um condutor externo, promovendo mudanças nos objetos e dirigindo a atividade humana para o controle da natureza, o signo desempenha um papel interno, focado no controle do indivíduo. O signo não altera diretamente o objeto da operação psicológica, mas serve como meio para a atividade interna, orientando o sujeito em seu processo de construção pessoal. Nesse contexto, o signo emerge como um instrumento psicológico essencial, funcionando como uma ferramenta interna que direciona a atividade mental do indivíduo, influenciando seu pensamento, comportamento e, conseqüentemente, contribuindo para sua formação e desenvolvimento. Essa perspectiva destaca a importância do signo como um elemento intrínseco na construção do indivíduo, refletindo a complexidade das interações entre mente e ambiente.

Além desses elementos mediadores, signo e instrumento, há ainda dois conceitos fundamentais da teoria sociocultural relacionadas às zonas de desenvolvimento real e proximal que atuam no desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças, sendo que Vygotsky (2007) propôs esses conceitos para descrever o processo de desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, a zona de desenvolvimento real se refere ao nível de desenvolvimento que a criança pode alcançar de forma independente, sem ajuda de outros. Por outro lado, a zona de desenvolvimento proximal é o nível de desenvolvimento que a criança pode alcançar com a orientação e a ajuda de um adulto mais experiente:

Essa concepção de que é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo liga o desenvolvimento da pessoa a sua relação com o ambiente sócio-cultural em que vive e a sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. E essa importância que Vygotsky dá ao papel do outro social no desenvolvimento dos indivíduos cristaliza-se na formulação de um conceito específico dentro de sua teoria, essencial para a compreensão de suas idéias sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado: o conceito de zona de desenvolvimento proximal. (OLIVEIRA, 1997, p. 58)

A teoria sociocultural de Vygotsky destaca a interconexão entre aprendizado e desenvolvimento, sublinhando a relevância do ambiente e das interações na formação dos

processos internos do indivíduo. Nesse contexto, o conceito fundamental de zona de desenvolvimento proximal emerge como um alicerce essencial para entendermos a dinâmica dessas relações. A zona de desenvolvimento proximal refere-se à distância entre o que uma pessoa já é capaz de realizar de forma independente e o que ela pode alcançar com a assistência de um indivíduo mais experiente. Esse conceito enfatiza a importância do papel do professor como um agente mediador no processo de aprendizado, proporcionando ao indivíduo oportunidades de avançar para níveis mais complexos de compreensão e habilidade. Consequentemente, a teoria vygotskiana destaca não apenas a influência do ambiente, mas também a colaboração e interação social como elementos cruciais no desenvolvimento humano.

Partindo dessa teoria, em consonância com a pesquisa aqui desenvolvida, na qual se propõe a apreensão de um gênero textual que contempla tanto a escrita quanto a oralidade, tal como se apresenta o texto de teatro, constata-se que as premissas de Vygotsky (2007) ressaltam, dentre outros elementos, a importância do professor como mediador do processo, o qual deve se apropriar cada vez mais de todos os conceitos e meios necessários à condução eficaz desse processo de ensino/aprendizagem. Por conseguinte, para além da mediação do professor, o estudante necessita ainda de um ambiente cultural no qual ele possa expandir seu potencial de forma mais abrangente e significativa. Nesse sentido, ao trabalharmos com a linguagem, é possível afirmar que tais premissas podem ser reforçadas e consolidadas pelas ideias propostas pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

### 3.3 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)

O Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD, é uma abordagem teórico-metodológica desenvolvida por professores e pesquisadores da Universidade de Genebra, na Suíça, e se baseia em princípios do Interacionismo Social de Vygotsky e em ideias propostas pelo construtivismo<sup>4</sup>, sendo, portanto, uma teoria centralizada na relação entre linguagem, cognição e desenvolvimento humano. O ISD é uma abordagem teórica no campo da linguística que tem desempenhado um papel significativo no domínio do campo linguístico em âmbito escolar. Jean Paul Bronckart é um dos principais teóricos que

---

<sup>4</sup> Construtivismo é uma tese epistemológica que defende o papel ativo do sujeito na criação e modificação de suas representações do objeto do conhecimento. O termo começou a ser utilizado na obra de Jean Piaget e desde então vem sendo apropriado por abordagens com as mais diversas posições ontológicas e mesmo epistemológicas. Hoje é atribuído a abordagens da filosofia, pedagogia, psicologia, matemática, cibernética, biologia, sociologia e arte. (fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Construtivismo>)

contribuíram para o desenvolvimento dessa abordagem e, em seu livro "Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo" (2003), propõe algumas bases teóricas que procuram contribuir com o processo de aprendizagem na educação.

Nessa perspectiva, o ISD é importante na educação por permitir uma compreensão mais ampla e crítica das práticas discursivas presentes na sociedade. O ISD propõe uma abordagem que considera a linguagem como uma atividade social e histórica, e os textos como produtos dessas atividades. Sendo assim, essa abordagem possibilita uma análise mais aprofundada dos textos, levando em conta não apenas os aspectos linguísticos e textuais, mas também os aspectos de ordem contextual e discursiva que estão presentes na produção e na recepção de textos pertencentes a diferentes gêneros textuais.

Por conseguinte, o ISD trata as atividades e ações de linguagem como processos complexos que envolvem conhecimentos linguísticos, discursivos e intertextuais. A noção de atividade remete para as dimensões sociológica e histórica das condutas humanas, enquanto a noção de ação de linguagem se refere às práticas discursivas que os sujeitos realizam em situações específicas de interação social. Os textos são considerados como os correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo e de uma determinada ação de linguagem.

Ademais, o ISD coloca em evidência a importância das interações sociais, como já demonstrado por Vygotsky (2007). Desse modo, a linguagem não se constitui apenas como um meio de comunicação, mas, para além disso, cumpre um papel essencial na formação do pensamento e no desenvolvimento dos processos cognitivos. Nessa perspectiva, o discurso é visto como prática social e histórica que vai sendo construído a partir das interações sociais e se presentificando nos contextos em que ocorrem. Sobre isso, Bronckart (2003) tece a seguinte afirmação:

Os textos são produtos da atividade humana e, como tais,[...]estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos. Sendo os contextos sociais muito diversos e evolutivos, conseqüentemente, no curso da história, no quadro de cada comunidade verbal, foram elaborados diferentes "modos de fazer" textos, ou diferentes espécies de textos. Essa noção de espécie de texto, que, por enquanto, voluntariamente deixaremos vaga e provisória, designa todo conjunto de textos que apresentem características comuns. (BRONCKART, 2003, p. 72)

A premissa de que a linguagem é uma atividade social e está imersa em relações de poder e dominação se relaciona com o estudo de gêneros específicos, os quais são formas de enunciados que apresentam certa estabilidade quanto ao conteúdo temático, à composição e

ao estilo, como já afirmava Bakhtin (1997 [1959]). Levando em consideração a perspectiva bakhtiniana de linguagem e de gêneros adotada pelo ISD, nota-se que é a existência dos gêneros do discurso que viabiliza as produções verbais (e multimodais) humanas, haja vista que os gêneros são instrumentos que permitem aos sujeitos realizarem ações de linguagem em contextos específicos. Assim, o estudo de gêneros pode possibilitar a compreensão do modo como a relação entre conhecimento e linguagem se manifesta nas práticas discursivas dos sujeitos em diferentes contextos sociais e históricos:

Integrando-se na perspectiva traçada por Spinoza, Hegel, Marx e Engels e apoiando-se nas proposições de Bakhtin, Habermas e Ricoeur, a consideração das dimensões histórica e sociosemiótica do funcionamento humano leva a uma completa modificação do esquema tradicional das relações entre conhecimento e linguagem. O interacionismo sociodiscursivo que sustentamos estabelece que, na espécie humana, as atividades coletivas mediadas pelas práticas de linguagem são primeiras, filo e ontogeneticamente. É no quadro das avaliações sociodiscursivas [langagières] da atividade que as ações são delimitadas e os textos podem ser imputáveis a seres humanos particulares. A seguir, é pela apropriação e interiorização das propriedades sociosemióticas dessas avaliações que se constroem agentes ou pessoas capazes de representar os contextos de ação e capazes de agir. O pensamento consciente, assim, emerge como um produto da ação e da linguagem, permanecendo longo tempo determinado apenas pela lógica racional e discursiva (pensamento natural), antes de se separar dela e de se transformar, localmente, em pensamento formal. (BRONCKART, 2003, p. 107)

As ideias propostas no Interacionismo Sociodiscursivo delineado por Bronckart (2003) mantêm relação direta com a o ISD desenvolvido por Dolz e Schneuwly (2004), especialmente quando se explora a interface entre as dimensões históricas, sociosemióticas e educacionais do funcionamento humano. Enquanto Bronckart (2003) destaca a importância das atividades coletivas mediadas pelas práticas de linguagem na construção da ação e do pensamento consciente, Dolz e Schneuwly (2004), em sua abordagem educacional, ampliam essa compreensão para o contexto escolar, na medida em que a ênfase recai na sequência didática como uma unidade de análise, destacando como as interações discursivas em sala de aula desempenham um papel crucial na construção do conhecimento.

Assim, a interseção entre esses diferentes momentos teóricos do Interacionismo sociodiscursivo propõe uma visão abrangente do papel da linguagem e da ação coletiva no desenvolvimento humano, fornecendo subsídios teóricos para a compreensão das práticas educacionais no contexto dessa vertente teórica. Essa conexão aprimora a compreensão do processo educacional, inserindo-o em um contexto mais abrangente que aborda as origens históricas e sociosemióticas das práticas linguísticas, revelando em que medida esses

fenômenos impactam a formação de indivíduos capazes de atuar e de se expressar nos contextos de suas atividades.

### 3.3.1 O CONCEITO DE TEXTO E DE GÊNEROS TEXTUAIS NO ISD

Dolz e Schneuwly (2004), em seu livro “Gêneros Orais e Escritos na Escola”, contribuem para a perspectiva educacional do ISD ao abordarem o conceito de texto e de gêneros textuais que permeiam a comunicação escrita e oral. Assim, ao destacarem a relevância de compreendermos não apenas a estrutura linguística, mas também o propósito comunicativo subjacente a cada gênero textual, são fornecidas bases para o desenvolvimento de habilidades de produção e de compreensão textual, reconhecendo que a comunicação escrita e oral é moldada por convenções específicas em diferentes situações comunicativas. Essa perspectiva não apenas amplia a compreensão dos estudantes sobre os diversos gêneros textuais, mas também os habilita a participar de forma mais efetiva na sociedade, uma vez que estão aptos a se comunicar de maneira adequada em diferentes contextos. Segundo os autores, o texto é considerado a unidade básica de análise e é entendido como unidade de sentido que inclui tanto a dimensão linguística quanto a dimensão discursiva e sociocultural:

Quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação. Não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta de solicitação ou um conto, não falamos da mesma maneira quando fazemos uma exposição diante de uma classe ou quando conversamos à mesa com amigos. Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes. Apesar dessa diversidade, podemos constatar regularidades (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83)

Dolz e Schneuwly (2004) ressaltam que os textos são gerados em contextos bem específicos a fim de cumprir finalidades comunicativas e são influenciados por convenções sócio-linguísticas, pelas características dos gêneros textuais e mesmo diante da diversidade de situações comunicativas. No âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), o texto é compreendido como uma construção que se desenvolve em meio a práticas discursivas específicas, enraizadas no contexto social e histórico em que estão inseridas. Dolz e Schneuwly (2004) destacam que os textos são gerados com propósitos comunicativos claros e são influenciados por convenções sócio-linguísticas e pelos diferentes gêneros textuais existentes.

É importante ressaltar que, mesmo em contextos diversos de produção, as regularidades nos textos oferecem oportunidades para a identificação de padrões ensináveis,

pois possibilitam a compreensão dos elementos essenciais de cada gênero textual, ao mesmo tempo em que também fornecem base para o ensino e a aprendizagem eficazes da escrita e da expressão oral. Por conseguinte, ao reconhecermos as regularidades nos textos, evidenciam-se as características específicas de cada gênero, permitindo que educadores e aprendizes compreendam as nuances que moldam uma carta de solicitação em comparação a um conto, ou a diferença na linguagem utilizada em uma exposição diante de uma classe e uma conversa informal entre amigos à mesa. A consciência dessas regularidades facilita a construção de estratégias pedagógicas que proporcionem uma abordagem mais ampla e contextualizada da produção textual. Sendo assim, na escola, os gêneros podem ser utilizados como objetos de ensino para que os estudantes aprendam a compreender e produzir textos em diferentes situações comunicativas:

Na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação - portanto, também aquela centrada na aprendizagem - cristaliza-se em formas de linguagem específicas. A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do "como se", em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 65)

Sendo assim, os autores destacam que o ensino dos gêneros deve ser feito de forma contextualizada, ou seja, deve levar em consideração o contexto de produção e de recepção dos textos, para que os alunos possam compreender a relação entre o texto e o contexto em que ele é produzido. Os gêneros, por sua vez, segundo os autores, são maneiras estáveis e convencionais de organizar o discurso em situações de comunicação cotidianas. Eles são caracterizados por serem fenômenos textuais específicos, com vocabulários e recursos linguísticos próprios e por suas finalidades e funções comunicativas. Para Dolz e Schneuwly (2004), a compreensão do gênero é fundamental porque ele é um elemento central na comunicação humana e na construção do conhecimento. Os gêneros são formas de linguagem que se caracterizam por sua estabilidade e regularidade, e que são utilizados em contextos específicos para cumprir funções sociais determinadas.

Na escola, os gêneros podem ser utilizados como objetos de ensino para que os alunos aprendam a compreender e produzir textos em diferentes situações comunicativas. Além disso, a compreensão do gênero permite que os alunos utilizem as diferentes formas de discurso e as funções sociais que eles desempenham, o que facilita a interpretação e produção

de textos. Por isso, os autores defendem que o ensino dos gêneros deve levar em consideração o contexto de produção e recepção dos textos, para que os alunos possam compreender a relação entre o texto e o contexto em que ele é produzido.

Além disso, os autores argumentam que a compreensão dos gêneros textuais é fundamental para que os estudantes possam participar de forma mais efetiva das práticas sociais da linguagem e enfatizam a importância de ensinar os gêneros na escola, sobretudo os que têm pouco alcance entre eles, e ensiná-los em todas as suas dimensões. Sendo assim, o texto de teatro-fórum se apresenta como um gênero que permite um trabalho tanto no âmbito da escrita quanto da oralidade, tratando-se um gênero oral público que tem relevância social e proporciona aos estudantes assumirem o protagonismo de seu discurso.

No contexto do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a compreensão do conceito de texto e de gêneros textuais, conforme abordado por Dolz e Schneuwly (2004), estabelece as bases essenciais para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes. Ao reconhecer o texto como uma unidade de sentido que transcende a mera análise linguística, incorporando dimensões discursivas e socioculturais, os educadores são capacitados a orientar os alunos na compreensão e na produção de textos diversos, verbais e não verbais, manifestados em diferentes gêneros textuais. Desse modo, a ênfase na contextualização do ensino dos gêneros, considerando suas condições específicas de produção, de recepção e de circulação, é necessária para uma abordagem mais ampla e efetiva. Assim, a compreensão prévia do conceito de texto e de gêneros pode fornecer um alicerce necessário para explorar a aplicação prática desses conceitos no âmbito educacional, evidenciando, em boa medida, a importância da transposição didática na realização desse objetivo, como verificaremos no próximo tópico

### 3.3.2 O PROCESSO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DE GÊNEROS SEGUNDO O ISD

Para que um determinado saber ou conhecimento seja incorporado a uma sala de aula, como o conhecimento relacionado ao gênero peça de teatro-fórum, ele precisa ser adaptado e transformado a fim de atingir o seu público-alvo. Esse processo de transição entre o conhecimento acadêmico/científico sobre um determinado gênero para suas dimensões ensináveis é denominado *transposição didática*, expressão que foi idealizada pelo sociólogo francês Michel Verret, em 1974, mas cujo conceito foi ampliado e organizado pelo professor de matemática Yves Chevallard:

O termo transposição didática surgiu, segundo Bronckart e Plazaola Giger (1998) e Schneuwly (2005), a partir da tese de Verret em 1974 e em 1980, com Chevallard na transposição de conteúdos científicos ao ensino da matemática. Chevallard (1991) afirma, em seu primeiro capítulo, que os conteúdos preexistem antes de sua transposição, posição com a qual concorda Schneuwly. Segundo Chevallard, o trabalho desenvolvido com o objeto do saber científico, que passa a ser objeto do ensino em sala de aula, faz este último ser chamado de transposição didática. (GONÇALVES, 2011, p. 81).

Dessa forma, a transposição didática emerge como um conceito-chave na compreensão das dinâmicas entre o conhecimento científico e sua implementação efetiva no ambiente educacional, evidenciando sua complexidade e a necessidade de uma abordagem pedagógica reflexiva e adaptativa. Nesse sentido, a tese de Verret estabelece que os conteúdos científicos não surgem no momento do ensino, mas são pré-existentes, exigindo uma mediação específica para sua introdução na prática didática.

Além disso, é importante ressaltar que a transposição didática se realiza em três instâncias. Na primeira está o sistema educacional, na qual se apresentam orientações oficiais para o ensino por meio de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na segunda está o sistema de ensino, organizado pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola, seus Projetos de Ensino e o currículo a ser seguido. Por fim, o sistema didático em consonância com as outras instâncias, formado por educadores, estudantes e conteúdos do ensino (NASCIMENTO, 2005). Esse entendimento nos situa, em nosso papel como mediadores de todo o processo, desde o estudo e a compreensão do conhecimento a ser ensinado, considerando as políticas educacionais vigentes e utilizando-se dos pressupostos teóricos a elas relacionados, até o planejamento das práticas didáticas que irão efetivar a construção desses saberes junto aos estudantes.

Por conseguinte, a transposição didática, sob a ótica do ISD, foi subdividida em dois focos. Um deles diz respeito à *transposição didática externa* na qual o objeto teórico é transformado em objeto de ensino e o outro contempla a *transposição didática interna* na qual os conhecimentos são de fato ensinados e aprendidos no âmbito da sala de aula. (DOLZ; GAGNON; CANELAS-TREVISI, 2009). O primeiro foco da teoria, a transposição didática externa, é a que embasa e direciona esta pesquisa, a qual pretende decodificar o gênero peça de teatro-fórum, explicitando as suas particularidades a partir de um modelo didático de gênero e assim e conhecer nelas as suas dimensões ensináveis em uma sequência didática de gênero idealizada por Dolz e Schneuwly (2004), o qual será abordado mais adiante.

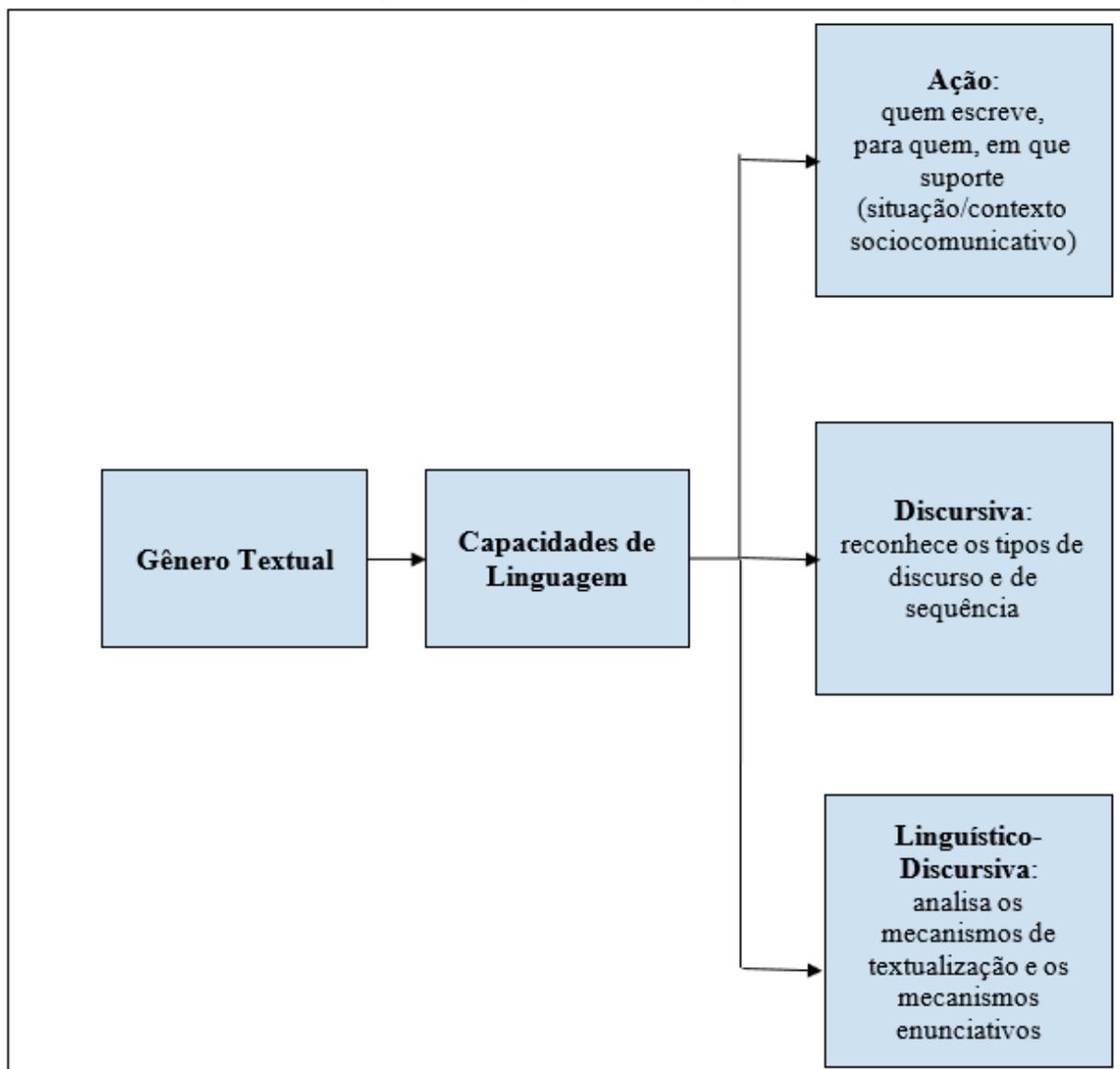
Nesse aspecto, há uma visão simplista em relação ao trabalho do professor, como se este se localizasse apenas no campo da transposição didática interna, ou seja, dentro da sala de aula, no processo de transmissão dos conhecimentos. Entretanto, é preciso que se compreenda a importância da transposição didática externa, na qual as ações docentes são planejadas contemplando as transformações pelas quais passa o conhecimento e se busca entender como os objetos teóricos funcionam e de que modo eles podem ser adaptados para se tornarem objetos de ensino.

Consequentemente, é preciso mediar o processo de transição didática sobre os conhecimentos linguísticos sob uma perspectiva sociointeracionista, levando em consideração as capacidades da linguagem preconizadas por Dolz e Schneuwly (2004), as quais veremos a seguir.

### 3.3.2.1 O CONCEITO DE CAPACIDADES DE LINGUAGEM

As capacidades de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) e o folhado textual (BRONCKART, 2003), conceitos oriundos da perspectiva sociointeracionista da linguagem, constituem-se como aspectos distintos e ao mesmo tempo interligados, como veremos neste tópico. Assim sendo, as capacidades de linguagem referem-se ao conjunto de habilidades necessárias para executar uma ação linguística específica, sendo consideradas ferramentas para aplicar os conhecimentos adquiridos e facilitar o processo de aprendizagem (CRISTOVÃO, 2009, p. 319). De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), no contexto do ISD, são identificadas três capacidades de linguagem a serem trabalhadas ou já desenvolvidas: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguísticas-discursivas, conforme demonstradas no esquema abaixo:

Figura 1 - As Capacidades de Linguagem



Fonte: Dolz e Schneuwly (2004)

De acordo com o esquema apresentado acima, para que se efetive a apreensão de um gênero textual, é preciso levar em consideração as três capacidades de linguagem, as quais são mediadas, sobretudo, pelos contextos de produção, agindo no âmbito psicológico, e se tornam, portanto, pontuais no desenvolvimento linguístico dos indivíduos. Por conseguinte, podemos compreender cada uma delas sob a perspectiva de Machado (2002), a saber:

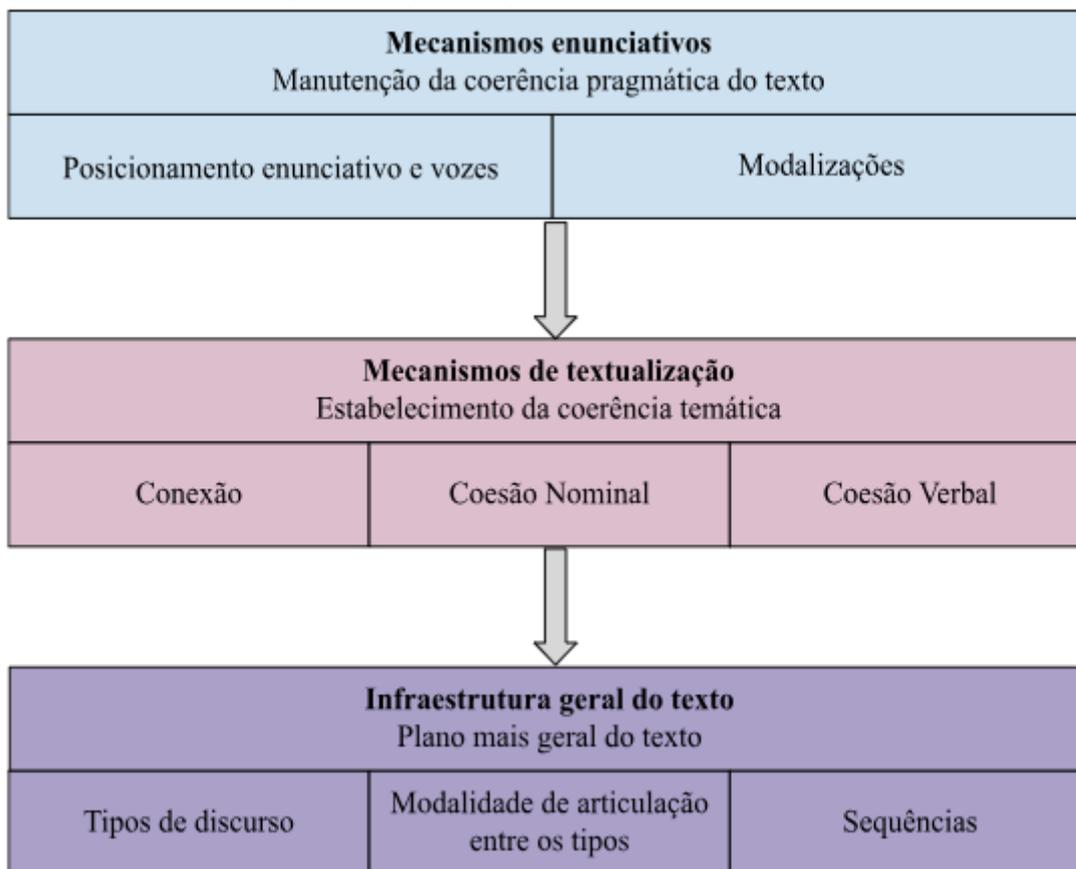
- **Capacidades de Ação:** estas habilidades possibilitam a adaptação da produção linguística às particularidades do contexto de comunicação, o que implica na ativação de três tipos de representações: aquelas relacionadas ao ambiente físico, ao tipo de interação (incluindo o status social dos participantes, a instituição social onde o texto é gerado, os objetivos em questão), e os conhecimentos de mundo aplicados na criação do texto, abrangendo seus conteúdos específicos.
- **Capacidades Discursivas:** estas referem-se às operações que gerenciam a estrutura global do texto, incluindo a escolha de um plano de texto, uma variante discursiva (ou várias), e as formas de organização sequencial.
- **Capacidades Linguístico-Discursivas:** estas habilidades envolvem operações que utilizam recursos linguísticos para explicitar as principais articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais do texto, considerando o destinatário. Elas também esclarecem as responsabilidades enunciativas e as avaliações feitas pelo enunciador sobre os conteúdos. Entre essas operações estão a textualização, que engloba a conexão e segmentação das partes do texto, o estabelecimento de coesão nominal e verbal; o posicionamento enunciativo, que gerencia as diferentes vozes no texto e expressa modalizações; e a construção de períodos e a escolha de itens lexicais (MACHADO, 2002, p.11).

Já o folhado textual proposto por Bronckart (2003), trata da arquitetura interna do texto. Portanto, na ótica do ISD, três diferentes camadas compõem um texto e são assim denominadas: (i) a infraestrutura geral do texto, (ii) os mecanismos de textualização e (iii) os mecanismos enunciativos. Sobre esse conceito, Bronckart pondera que:

essa distinção de níveis de análise responde adequadamente à necessidade metodológica de desvendar a trama complexa da organização textual, mas a lógica de sobreposição que propomos se baseia, mais profundamente na constatação do caráter hierárquico (ou pelo menos parcialmente hierárquico) de qualquer organização textual. (BRONCKART, 2003, p. 119).

A sobreposição dessas três camadas de que são constituídas as organizações textuais, segundo Bronckart (2003) e estão intrinsecamente relacionadas às três capacidades de linguagem. Como podemos observar nos esquemas abaixo:

Figura 2 - Esquema representativo do folhado textual



Fonte: elaborado a partir de Bronckart, 2003.

A partir desses apontamentos, é possível traçar uma aproximação entre as capacidades discursivas e linguístico-discursivas propostas pelo ISD e as categorias provenientes do “folhado textual” propostas por Bronckart, conforme o quadro a seguir:

Figura 3 - Aproximação entre as capacidades de linguagem e o folhado textual

Capacidade de Linguagem	Camada do Folhado Textual	Elementos observáveis
Capacidade discursiva	Infraestrutura geral do texto	Tipos de discurso; Sequências textuais; Articulações entre segmentos;
Capacidade linguístico-discursiva	Mecanismos enunciativos	Gerenciamento de vozes; Modalizações;
	Mecanismos de textualização	Conexão; Coesão nominal; Coesão verbal;

Fonte: Elaboração própria

Conseqüentemente, a *infraestrutura geral*, camada mais profunda do folhado textual, é constituída “pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso que comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências que nele eventualmente aparecem” (BRONCKART, 2003, p. 120). A organização linear do conteúdo temático é o que particulariza essa camada.

Já os *mecanismos de textualização* constituem a camada intermediária e tratam da conexão do texto a partir da coesão (nominal e verbal), que corroboram com a coerência temática do texto. Assim, esta conexão, idealizada a partir de organizadores textuais (conjunções, advérbios, locuções adverbiais, etc.), são a marca das articulações na progressão temática. De um lado a coesão nominal introduz elementos novos no texto e contribuem para sua retomada ou substituição, estabelecendo cadeias anafóricas, as quais podem ser constituídas, por exemplo, pelos pronomes. Por outro lado, a coesão verbal, é estruturalmente constituída pelos tempos verbais, contribuindo para o arranjo temporal dos estados, eventos ou ações expressadas no texto. (BRONCKART, 2003, p. 122-129).

Os *mecanismos enunciativos* (vozes e modalizações), por sua vez, são considerados a camada mais superficial do folhado textual, responsáveis por estabelecer uma coerência pragmática (ou interativa) no texto. Nesse sentido, as vozes esclarecem os posicionamentos enunciativos, a medida em que as modalizações, como evidenciam Charaudeau e Maingueneau (2006: 334) tornam possível “explicitar as posições do enunciador em relação ao seu interlocutor, a si mesmo, ao conteúdo temático veiculado e ao seu propósito comunicativo”.

As capacidades de linguagem e o folhado textual são de fundamental importância no contexto do ensino do gênero peça de teatro-fórum de Boal (2019). As capacidades de linguagem, conforme delineadas por Dolz e Schneuwly (2004) são habilidades necessárias para a efetivação da apreensão de um gênero textual, uma vez que demandam a adaptação da produção linguística às particularidades do contexto de comunicação.

No caso das capacidades de ação, é relevante ressaltar que a peça de teatro-fórum exige dos estudantes a habilidade de adaptar a produção linguística, considerando não apenas o texto em si, mas também o contexto social, a intencionalidade dos produtores e os objetivos da interação. As capacidades discursivas participam efetivamente na gestão da estrutura global do texto teatral, incluindo a escolha de um plano de texto e de sua organização sequencial. Por fim, as capacidades linguísticas-discursivas são cruciais para a explicitação das articulações hierárquicas, lógicas e temporais no texto teatral, considerando o destinatário.

A conexão entre essas capacidades de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) e o folhado textual, como proposto por (BRONCKART, 2003), torna-se evidente ao analisarmos as camadas constituintes da organização textual em uma peça de teatro-fórum. A infraestrutura, representando o plano mais geral do texto teatral, incorpora os tipos de discurso presentes, as modalidades de articulação entre eles e as sequências textuais. Isso reflete diretamente nas capacidades de ação e discursivas, uma vez que a compreensão do texto e a gestão da estrutura global são essenciais para a construção da peça. Os mecanismos de textualização, por sua vez, atuam na coesão e coerência do texto teatral, conectando as cenas de forma fluida, e estão intrinsecamente ligados às capacidades linguísticas-discursivas.

Quanto aos mecanismos enunciativos, a camada mais superficial do folhado textual (BRONCKART, 2003), desempenham um papel importante na peça de teatro-fórum. Por conseguinte, as vozes e modalizações são responsáveis por estabelecer uma coerência pragmática ao texto teatral, explicitando os posicionamentos enunciativos e permitindo a expressão das intenções comunicativas. Pois, é com base nas vozes do texto que sentimentos,

opiniões e ideias são expressos pelo enunciador e tais expressões se realizam por meio das modalizações. Nesse contexto, as vozes podem representar as motivações das diferentes personagens no texto de teatro, enquanto as modalizações evidenciam suas atitudes e perspectivas.

Assim, os conceitos das capacidades de linguagem e do folhado textual se revelam essenciais para conhecimento da estrutura e o ensino do gênero peça de teatro-fórum como será demonstrado no tópico a seguir a partir da construção de um modelo didático de gênero.

### 3.3.2.2 A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO

Para que o ensino-aprendizagem de gêneros possa ser efetivado, sob a perspectiva do ISD, as sequências didáticas relacionadas à produção textual devem ter como base um *modelo didático* direcionado para o *gênero* a ser ensinado, ou seja, como base “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero” (DE PIETRO et al., 1996/1997, p. 108). Logo, a idealização de um *modelo didático de gênero* viabiliza um conhecimento acerca das dimensões constitutivas desse gênero e, sobretudo, a escolha das que são ensináveis e adequadas a um determinado nível de ensino.

Por conseguinte, Machado e Cristovão pontuam que:

[...] a construção do modelo didático implica a análise de um conjunto de textos que se considera como pertencentes ao gênero, considerando-se, no mínimo, os seguintes elementos: a) as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.); b) os conteúdos típicos do gênero; c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos; d) a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos; e) o seu estilo particular, ou, em outras palavras: - as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador: (presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes); - as sequências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero; - as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal; - as características dos mecanismos de conexão; - as características dos períodos;- as características lexicais. (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 557-558)

As autoras ressaltam que essas categorias de análise foram delineadas em um modelo de produção textual evidenciado por Bronckart (1999) e ponderam que a análise proposta não pode ser limitada a uma análise textual estrutural, que os níveis textuais mencionados devem ser interpretados em sua natureza dialógica, representando apenas as ações do produtor do

texto, mas também as restrições genéricas associadas às atividades e interações nas quais essas ações se desdobram. E por fim, salientam que a listagem dos elementos a serem examinados não é completa e nem flexível. (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 558)

Com base nessas proposições verifica-se que a construção de um modelo didático de gênero, revela-se fundamental para orientar o ensino-aprendizagem da produção textual sob a perspectiva do ISD e é vista como uma importante atribuição do educador, pois “reúne os conhecimentos teóricos disponíveis sobre esse gênero, seleciona-os e os transpõe, isto é, adapta-os às propriedades do sistema didático envolvido (e, principalmente, ao suposto estado dos saberes e do saber-fazer dos alunos e dos professores).” (BRONCKART, 2010, p. 172). Além disso, dentro dessa mesma perspectiva Dolz e Schneuwly afirmam que:

[...] o modelo didático do gênero nos fornece, com efeito, objetos potenciais para o ensino. São potenciais, por um lado, porque uma seleção deve ser feita em função das capacidades dos aprendizes e, por outro, porque não poderia se ensinar o modelo como tal: é por meio das atividades, das manipulações, comunicando ou metacomunicando a respeito deles, que os aprendizes vão, eventualmente, ter acesso aos gêneros modelizados. (2004, p. 182)

. Entretanto, nesse processo, é necessário considerar a heterogeneidade dos estudantes em seus diversos níveis e contextos de aprendizagem, assim, o modelo didático proposto deve ser flexível e adaptável, levando em conta as características específicas de cada situação de ensino. Para isso, é importante a análise cuidadosa dos elementos constitutivos do gênero em foco, como as características da situação de produção, os conteúdos típicos, as formas de mobilização desses conteúdos, a construção composicional, o estilo peculiar e outras dimensões relevantes. Esses aspectos precisam ser considerados na formulação da abordagem pedagógica, bem como na elaboração do modelo, incluindo a adaptação dos objetivos de ensino do gênero ao nível dos estudantes e a estruturação das categorias a serem exploradas em uma sequência didática específica, conforme pontuam Machado e Cristovão:

Assim, essas sequências serão guiadas por um número limitado e preciso de objetivos e serão constituídas por um conjunto de atividades organizadas em um projeto global de apropriação de algumas das dimensões constitutivas de um gênero, de acordo com o nível dos aprendizes. Finalmente, as próprias atividades efetivamente desenvolvidas poderão exigir um retorno ao modelo didático para modificá-lo no que for necessário, considerando-se, assim, que esse modelo jamais é definitivo, mas sim, que se encontra em um processo contínuo de transformação. (2006, p. 558)

Nesse sentido, é importante ressaltar a flexibilidade desse modelo, o qual vai se adaptar ao nível dos aprendizes e às suas necessidades educacionais e essa premissa deve guiar a construção da sequência didática sob o prisma do ISD.

### 3.3.2.3 O CONCEITO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

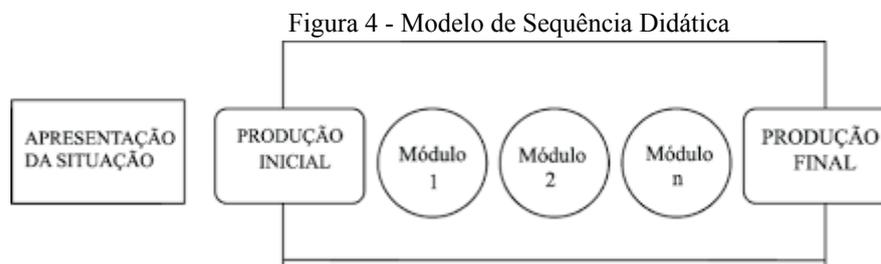
As sequências didáticas (SD) são mecanismos de intervenção pedagógica que fomentam inovações dentro do processo de ensino-aprendizagem e de “promoção do aluno a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 53). Nessa perspectiva, as SD podem ser elementos de promoção da cidadania entre os estudantes, permitindo-lhes agir de forma adequada nas diferentes situações de comunicação e, ao mesmo tempo, possibilitando-lhes uma apropriação das estratégias relacionadas ao saber-dizer e ao saber-fazer no que diz respeito aos gêneros textuais que circulam na vida e na escola. Assim sendo, ressaltam os pesquisadores suíços: “O que é visado é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 79).

Por conseguinte, para Dolz e Schneuwly (2004), a SD é uma estrutura pedagógica que organiza as atividades de ensino e aprendizagem em torno de um gênero textual. Desse modo, ela é utilizada para orientar o trabalho com a escrita e a oralidade no contexto do ISD, como bem pontuam os autores:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados. (2004, p.83)

As SD direcionam o trabalho escolar para gêneros que os estudantes ainda não dominam completamente ou que possuem dificuldade em acessar de forma autônoma. Desse modo, ao lançar mão de um trabalho com os gêneros por meio de sequência didática, o professor pode contribuir para o aprendizado dos estudantes, auxiliando-os na produção de variados textos representativos de diferentes gêneros, habilitando-os a escrever e falar adaptando-se às diversas situações de comunicação. Além disso, o modelo de SD proposto pelos autores é formado por diferentes etapas que objetivam, primeiramente, apurar o que os

alunos já sabem sobre o gênero e, a partir desse conhecimento, promover o desenvolvimento de outras competências na produção textual a partir de atividades diversificadas sobre um gênero textual específico. O modelo prototípico de Sequência Didática pensado organiza-se da seguinte forma:



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83)

De acordo com o esquema acima, o modelo de SD proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly apresenta as seguintes etapas:

- **Apresentação da situação:** Neste primeiro momento, o professor mediador apresenta aos estudantes uma situação-problema que envolva a necessidade de produzir um determinado gênero textual, buscando despertar o interesse dos alunos pelo tema do gênero a ser produzido.
- **Produção inicial:** Após a apresentação da situação, os estudantes realizam uma produção inicial, expressando ideias e conhecimentos prévios sobre o gênero textual em questão. Essa produção é o pontapé inicial para sondagens e reflexões sobre o gênero a ser ensinado, além de abrir caminho para o desenvolvimento de atividades posteriores. Vale ressaltar que essa sondagem é de crucial importância, uma vez que determinará quais habilidades e competências serão trabalhadas nos módulos.
- **Módulos:** Os módulos constituem-se de unidades de ensino que abrangem diversos elementos, trabalhados separadamente, para o domínio do gênero. Nessa etapa, os problemas surgidos na produção inicial vão sendo sanados com atividades que contemplem todas as características do gênero estudado, tanto nos aspectos da escrita quanto da oralidade. Tais atividades irão conduzir os estudantes à próxima etapa: a produção final.

- **Produção final:** Ao final da aplicação dos módulos, os estudantes são encorajados a realizar uma produção final e a aplicar nessa produção os conhecimentos e habilidades desenvolvidos ao longo dos módulos. É, portanto, uma etapa de consolidação e de avaliação do aprendizado dos estudantes. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 83-91).

Importante ressaltar que essa estratégia de trabalho pedagógico sugerida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) não se constitui de uma única possibilidade de abordagem dos gêneros em sala de aula, mas, certamente, apresenta-se como uma estratégia importante para que o aprendizado desses gêneros se realize de modo colaborativo, visto que, para os autores:

As sequências visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas. Ao mesmo tempo em que constituem um lugar de intersecção entre atividades de expressão e de estruturação, as sequências não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos. Ambas as abordagens são, portanto, complementares. (2004, p.96)

Assim, reconhece-se que as SD não abarcam todo o processo de ensino-aprendizagem da língua, mas podem ser complementares, apoiando-se em conhecimentos construídos ao longo do percurso educacional dos estudantes. Por conseguinte, como vimos no tópico anterior, a elaboração de uma sequência didática requer análise das capacidades de linguagem aplicadas ao modelo didático de gênero dentro de uma abordagem estruturada e progressiva para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos.

Consequentemente, o modelo de SD proposto por Dolz e Schneuwly (2004) corrobora com esta pesquisa, a qual visa a apreensão do gênero peça de teatro-fórum, na medida em que contempla um trabalho de estudo e entendimento deste gênero, levando em consideração os conhecimentos e as vivências dos estudantes, bem como desenvolver habilidades linguísticas essenciais para que tenham domínio do gênero e sejam protagonistas do seu discurso.

Além do aprendizado do gênero texto de teatro-fórum, outro aspecto a ser observado nesta pesquisa diz respeito ao Letramento Crítico, ou seja, respeitar seus conhecimentos prévios e leitura do mundo e ao mesmo tempo fomentar neles a sua capacidade de analisar criticamente os textos, compreender as relações de poder presentes na linguagem e no discurso, e se engajar de forma reflexiva e transformadora na comunidade em que vivem, como veremos a seguir.

### 3.4 O CONCEITO DE LETRAMENTO CRÍTICO

O conceito de letramento tem sofrido modificações ao longo do tempo. Em contexto brasileiro, Magda Soares, uma das precursoras a se debruçar sobre o tema no país, ressalta que a expressão letramento tem sua origem na palavra inglesa *literacy*, que tem como ideia principal “‘*the condition of being literate*’ ou seja “a condição de ser letrado[...]” *Literate* define-se por “*educated, especially able to read and write*” (SOARES, 2004, p. 35). Sendo assim, o termo letrado designa alguém que tem o domínio da leitura e da escrita. Conseqüentemente, “*literacy* designa o estado ou condição daquele que é *literate*, daquele que não sabe só ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita” (SOARES, 2004, p. 36).

Nesse contexto, a leitura e a escrita estão relacionadas à ideia de alfabetização apenas, contudo, ao longo do tempo novas demandas foram surgindo no terreno das práticas de leitura e escrita, de modo que o termo letramento foi sendo utilizado para denominá-las. Por conseguinte, essas novas demandas estão relacionadas ao enfoque social que passou a ser dado à leitura e à escrita, no Brasil, após os anos 1980. Outrossim, tal enfoque se deu, em parte, em virtude dos estudos e da percepção de Freire (1989, p. 9) para o qual “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade daquele”. Freire (1989) propõe uma abordagem mais crítica da leitura, para além da codificação escrita, que amplie a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos sociais, contudo, para o autor o letramento ainda se vincula à alfabetização.

Assim, enquanto Freire (1989) usa o termo alfabetização para designar esse processo, Soares (2004, p. 47) o define como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Nesse sentido, o letramento é compreendido no âmbito dos que se apropriam da alfabetização em suas práticas sociais, enquanto por si só a alfabetização compreende apenas a codificação/decodificação. Kleiman (2003, p.13) evidencia essa diferença entre letramento e alfabetização, para a autora o letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita”, apropriada através do processo de alfabetização, “enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” Por essa via, as competências necessárias para ler e escrever, os princípios associados a tais competências, bem como os impactos sociais resultantes da leitura e escrita, diferem conforme as culturas, ambientes institucionais e épocas históricas.

Entretanto, fica evidente que se trata de dois processos distintos. De um lado, a alfabetização se constitui como a aquisição de códigos escritos e, por outra perspectiva, o letramento se constitui como um processo bem mais abrangente, no qual a escrita, a compreensão e a interação estão imbricados. Por conseguinte, o teatro-fórum, objeto de estudo desta pesquisa, pode se apresentar como uma agência desse tipo de letramento, que vai além da apreensão da leitura e da escrita, como ressalta Kleiman:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização. (KLEIMAN, 1995, p. 20)

Por conseguinte, também a partir dos anos 1980 surge um movimento entre pesquisadores britânicos denominado Os Novos Estudos do Letramento (The New Literacy Studies - NLS) que se consolida nos anos 1990 e que se colocam como reação a duas premissas que motivaram importantes questionamentos a esses pesquisadores: i) o predomínio de uma visão tradicional da linguagem, ou seja, o letramento enquanto conhecimento apenas do código linguístico de capacidade psicológica individual; e ii) os pressupostos nos quais se observavam relações entre oralidade e escrita como valores distintos, com predomínio da escrita em detrimento à oralidade. (TERRA, 2013, p. 33)

Esses estudos significaram uma mudança de paradigma e foco, considerando a leitura e a escrita como parte das práticas sociais e culturais, não apenas como atividade exclusivamente cognitiva. “Anteriormente, o foco de boa parte da escrita acadêmica incidia sobre consequências cognitivas da aquisição do letramento. (STREET, 2014, p.17)

Nesse contexto, o antropólogo Brian Vincent Street é considerado o principal expoente entre os teóricos dos Novos Estudos do Letramento (NEL) para os quais a escrita tem um caráter social e o conceito de letramento está relacionado às práticas sociais atreladas à leitura e à escrita variáveis de um grupo para outro. Assim sendo, exclui-se a ideia de letramento enquanto uma habilidade “neutra”, técnica, reconhecendo-o ideologicamente envolvido em relações de poder, significados e práticas culturais.

Além disso, para Street (2014) indivíduos não alfabetizados, que não têm domínio do código escrito, também são considerados letrados na medida em que participem de práticas sociais que estejam de algum modo relacionadas à escrita, por sua vez, o enfoque dos NEL está na relação que os indivíduos mantêm com o código escrito, mesmo que não o dominem. E ainda, por outra via, busca-se evidenciar que as práticas de letramento são resultantes da

cultura e das relações de poder na sociedade, assim, os indivíduos se modificam e são transformados de alguma forma, a partir do contexto em que estão inseridos.

Street (2014) propõe dois modelos de letramento com base em suas investigações: o autônomo e o ideológico. O modelo autônomo concebe a escrita como uma ferramenta independente do contexto social, ligando-a ao progresso, civilização, liberdade individual e mobilidade social. Este modelo, fundamentado em uma abordagem universal e neutra, não leva em conta a cultura, baseando-se em habilidades cognitivas e impondo perspectivas particulares a diferentes grupos sociais e culturais (STREET, 2014, p. 186).

Segundo esse modelo, a escrita é vista como uma entidade completa, desvinculada do contexto de sua produção para interpretação, a qual é determinada pelo funcionamento lógico interno do texto, não refletindo as estratégias de reformulação características da oralidade. Dessa forma, a escrita é concebida como uma forma de comunicação distinta da oralidade, cuja interpretação não está relacionada à função interpessoal da linguagem, identidades ou relações interativas entre os interlocutores. (KLEIMAN, 2003, p. 22).

No letramento autônomo são estabelecidos os conhecimentos que precisam ser transmitidos a fim de que estes produzam efeito sobre as capacidades cognitivas. Deste modo, quando expostos a um tipo de letramento padrão, grupos distintos poderão desenvolver habilidades cognitivas que se desdobrarão em habilidades relativas à leitura e à escrita, as quais darão ao indivíduo acesso ao trabalho, informação e cidadania sem considerar a realidade em que vivem. Sendo assim, o letramento se reduz a um grupo de capacidades cognitivas que de algum modo podem ser quantificadas nos indivíduos, o que resulta em termos como “grau/nível de letramento” ou “baixo/alto letramento.”

Partindo desses princípios, Street (2014) pontua que políticas públicas de avaliação de compreensão leitora de estudantes do final do ensino fundamental e médio exemplificam as ações sociais que ratificam essa concepção autônoma, focada no sujeito e nas suas capacidades de usar unicamente o texto escrito.

Por outro lado, o modelo ideológico parte do princípio de “[...]que o letramento é uma prática social, e não apenas uma habilidade técnica e neutra.[...]” (STREET, 2014, p.53). Essa concepção está ligada a aspectos culturais e históricos de um grupo social, ou seja, vai além da habilidade de escrever ou reconhecer e decodificar letras, assim, o termo ideológico “[...]indica bem explicitamente que as práticas letradas são aspectos não só da cultura como também das estruturas de poder.” (STREET, 2014, p. 172) Nesse aspecto, verifica-se que, a partir do modelo ideológico proposto por Street (2014), o estudante pode ter uma

compreensão ampliada dos textos que leem ao mesmo tempo em que a escrita pode ser utilizada de acordo com as situações de comunicação que se apresentam em diversos contextos. Assim, o letramento se relaciona com aspectos políticos e ideológicos que permeiam a sociedade da qual fazem parte e, por sua vez, o sentido das práticas de leitura e escrita é concebido com base nas interações ocorridas em esferas sociais específicas.

Logo, a partir desses apontamentos, compreende-se que o tipo de letramento que esta pesquisa busca construir nos estudantes com a apreensão do gênero peça de teatro-fórum, em seus aspectos orais e escritos, está diretamente conectado às concepções de Street (2014) acerca do “letramento social”, as quais, em boa medida, ressoam as premissas de Freire (1989) em relação a esse mesmo tema. Por conseguinte, pretende-se, a partir de um trabalho fundamentado e organizado, promover nos estudantes, em consonância com esses pressupostos, uma maior consciência de seu papel transformador na sociedade e do poder de comunicação e interação que o gênero teatro-fórum pode proporcionar, para além de quaisquer habilidades linguísticas que possam desenvolver ao longo desse processo.

## CAPÍTULO 04: PROPOSTA DE TRABALHO COM O TEATRO-FÓRUM EM SALA DE AULA

### 4.1 UM MODELO DIDÁTICO PARA O GÊNERO TEXTUAL “PEÇA DE TEATRO-FÓRUM”

Apresentamos, a seguir, uma proposta de modelo didático de gênero sobre o teatro-fórum, com base nos conceitos de capacidades de linguagem e folhado textual delineados até aqui. Na primeira etapa deste modelo didático de gênero, no *Quadro 1*, verifica-se um panorama geral do gênero em análise, a peça de teatro-fórum, bem como uma aplicação do referencial teórico que embasa essa análise. Por conseguinte, apresentam-se dois exemplos do gênero, como um *corpus textual*, que demonstram o alcance e a relevância desse gênero para a promoção de uma sociedade mais consciente dos seus direitos, evidenciando como as técnicas do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal (2009), em específico a técnica do teatro-fórum, podem funcionar como um motor possível para essas transformações.

Quadro 1 - Contextualização para o Modelo Didático de Gênero - Peça de Teatro-Fórum

<b>CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL</b>	
1. Gênero textual analisado	Peça teatral – nos moldes do Teatro-Fórum proposto por (Boal, 2019)
2. Levantamento de referencial teórico sobre gêneros e sobre modelo didático de gêneros	Estudos sobre modelo didático de gêneros: Interacionismo sociodiscursivo (ISD), com destaque para os trabalhos de Bronckart (2005; 2008; 2009), Machado e Bronckart (2009), Dolz e Schneuwly (2004).
3. Levantamento de referencial teórico sobre Teatro do Oprimido, mais particularmente sobre a modalidade de Teatro-fórum.	Técnicas do Teatro do Oprimido e sua prática em: Boal, A. (2019), Santos, B. (2016), Perspectiva educacional: Freire, P. (2006)

<p>4. Textos representativos do gênero e temática</p>	<p><b>Peça I: “A Revelação”</b> – Uma experiência de Teatro-Fórum no âmbito da educação e intervenção social  <b>Área:</b> sociedade  <b>Temática:</b> Reflexão sobre as questões da discriminação sexual e dos comportamentos e ambientes homofóbicos</p> <p><b>Peça II: “Nega ou Negra?”</b>  <b>Área:</b> sociedade  <b>Temática:</b> Como os repertórios culturais de entretenimento reforçam a objetificação das mulheres negras e a cultura do estupro.</p>
---	---

Fonte: Elaboração própria

Seguindo o modelo didático, foca-se na capacidade de ação, fundamental no processo de leitura e produção de um gênero, na medida em que situa o estudante em relação ao papel histórico, político e cultural do gênero em estudo, evidenciando que há uma motivação, uma finalidade para esse mesmo gênero direcionando e norteando as demais capacidades de linguagem (discursivas e linguístico-discursivas) (SILVA; FREITAS, 2009, p. 178), com base nessas pontuações foram analisadas as peças de teatro-fórum no âmbito das capacidades de ação como vemos no *Quadro 2*.

Quadro 2 - Síntese das capacidades de ação - Peça de teatro-fórum

<p><b>SÍNTESE DAS CAPACIDADES DE AÇÃO</b></p>	
<p>1. Esfera social de uso da língua/linguagem à qual o gênero encontra-se vinculado</p>	<p>Esfera artística</p>

<p>2. Aspectos característicos dessa esfera que merecem ser destacados</p>	<p>A esfera artística refere-se a um domínio em que a linguagem é empregada de forma criativa e estética, com o objetivo de expressar ideias, emoções e sentimentos por meio de formas artísticas, como a literatura, a música, a pintura, o teatro, entre outras manifestações. Dentro da esfera artística, a linguagem é explorada de maneiras não apenas comunicativas, mas também expressivas e estéticas. Os artistas buscam transmitir mensagens e significados por meio de recursos linguísticos e estilísticos, como metáforas, imagens poéticas, ritmo, melodia, cores, movimento, entre outros.</p>
<p>3. Veículo/suporte de circulação dos textos e justificativa da escolha</p>	<p>A peça Nega ou Negra? foi encenada em vários espaços no RJ como o Centro de Teatro do Oprimido e uma praça no Piscinão de Ramos “A Revelação” no Encontro Científico Sexualidades e Diversidade na Sociedade Contemporânea, realizado em junho de 2014, no Porto em Portugal. Ambas com públicos interessados nas discussões propostas pelos textos.</p>
<p>4. Instância de produção dos textos (natureza social e enunciativa)</p>	<p>Agentes-produtores: mulheres negras/mulheres lgbs. Papel enunciativo: sujeitos críticos que carregam uma voz e representam segmentos oprimidos na sociedade.</p>

<p>5. Instância de recepção dos textos (natureza social e enunciativa)</p>	<p>Público que se identifica com as temáticas propostas pelas peças de teatro-fórum e que estão dispostas a interagir e buscar soluções comuns para as questões apresentadas nas encenações. Papel enunciativo: fomentar reflexões acerca de temas sociais relevantes como o racismo e a homofobia.</p>
<p>6. Conteúdos temáticos</p>	<p>Ambas as peças apresentam temáticas ligadas a discriminação e o preconceito, bem como os estereótipos de raça e gênero e orientação sexual.</p>
<p>7. Propósitos comunicativos das peças do teatro-fórum</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Provocar a reflexão na audiência que está disposta a interagir com os atores e apresentar soluções para os problemas apresentados.</li> <li>- Diminuir e/ou eliminar as relações de opressão apresentadas nos textos</li> <li>- Fomentar o reconhecimento da própria condição de oprimidos entre os participantes das sessões de teatro-fórum.</li> </ul>
<p>8. Local e período de publicação dos textos</p>	<p>Peça I: “A Revelação” – Uma experiência de Teatro-Fórum no âmbito da educação e intervenção social. Trechos apresentados em artigo na Revista Sensos-e Vol: I Num: 2 ISSN 2183-1432 -2017 em <a href="http://sensos-e.ese.ipp.pt/?p=8338&amp;lang=pt">http://sensos-e.ese.ipp.pt/?p=8338&amp;lang=pt</a></p> <p>Peça II- “Nega ou Negra?” Trecho apresentado na Dissertação (mestrado) de Carolina Angélica Ferreira Neto. CEFET/RJ - 2018 em <a href="https://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/113_Carolina%20Ang%c3%a9lica%20Ferreira%20Netto.pdf">https://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/113_Carolina%20Ang%c3%a9lica%20Ferreira%20Netto.pdf</a></p>

<p>9. Características relacionadas ao momento histórico da publicação dos textos</p>	<p>Nos dois períodos das publicações das referidas peças de teatro-fórum em algum âmbito houve um recrudescimento do conservadorismo e um avanço no Brasil de ideias fascistas e de extrema-direita o que certamente contribuiu para que essa temática abordada fosse de grande relevância.</p>
--	---

Fonte: Elaboração própria

Ademais, no âmbito das capacidades discursivas, a qual segundo Machado (2002) referem-se à estrutura global do texto e sob a perspectiva de Bronckart (2003) em seu conceito de folhado textual, analisa-se aqui a infraestrutura geral do texto de teatro-fórum, os tipos de discurso predominantes, as sequências textuais e recursos de natureza extralinguística, tal como se apresenta no *Quadro 3*.

Quadro 3 - Síntese das capacidades de discursivas - Peça de teatro-fórum

<p><b>SÍNTESE DAS CAPACIDADES DISCURSIVAS</b></p>	
<p>1. Infraestrutura geral dos textos</p>	<p>O teatro-fórum, desenvolvido por Augusto Boal (2009), é uma forma de teatro participativo e engajado socialmente que busca promover a reflexão e o diálogo sobre questões sociais e políticas. Tomando como referência, o conceito de arquitetura composicional de Bronckart (2003) em uma peça teatral no formato do teatro-fórum, há características que distinguem e compõem esse gênero a partir de elementos comuns que o constituem.</p>

<p>2. Tipos de discurso predominantes</p>	<p>As peças do teatro-fórum apresentam o uso do discurso interativo, o qual está presente nas formas dialogadas, cuja interação é marcada pelos turnos da fala com a presença de nomes próprios, verbos, pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural remetendo aos protagonistas da interação verbal, conforme propõe Bronckart (2003).</p>
<p>3. Sequências textuais e outras formas de planificação</p>	<p>As sequências são adaptadas e combinadas de diversas maneiras na composição de um dado gênero textual. No teatro-fórum há predomínio da sequência narrativa, a qual é composta da seguinte estrutura: fase de situação inicial, fase de complicação, fase de ações, fase de resolução e por fim de situação final.</p>
<p>4. Recursos de natureza extralinguística</p>	<p>Presença de aspectos cinésicos, os quais englobam os movimentos corporais que acompanham a fala, pois “Tais aspectos estão relacionados com os elementos que acompanham o texto de teatro oralizado e dão corpo à sua representação.”(MELO; CAVALCANTE, 2007, p.86)</p>

Fonte: Elaboração própria

Por fim, no âmbito das capacidades linguístico-discursivas, as quais estão relacionadas aos mecanismos de textualização, uma das camadas do folhado textual de Bronckart (2003), nesse caso, a sua camada intermediária, que trata da conexão textual, realizadas por organizadores textuais que marcam as articulações de sua progressão temática. Assim, nessa última etapa do modelo didático de gênero do teatro-fórum, analisam-se os mecanismos de conexão no plano textual, os mecanismos de coesão, as vozes enunciativas, o emprego das modalizações, a variedade linguística predominante e as figuras de linguagem, conforme vemos no *Quadro 4*.

Quadro 4 - Síntese das capacidades linguístico-discursivas - Peça de teatro-fórum

<b>SÍNTESE DAS CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS</b>	
1. Mecanismos de conexão no plano textual	A coesão verbal organiza hierarquicamente os estados, acontecimentos e ações verbalizadoras nos textos do teatro-fórum e sua ocorrência se dá pelos tempos verbais utilizados para estabelecer retomadas entre uma fala e outra.
2. Mecanismos de coesão nominal	Uso da coesão nominal que introduz temas e/ou personagens novos e que também asseguram a sua retomada ou a sua substituição no desenvolvimento do texto. As classes gramaticais predominantes nesses mecanismos são os pronomes, os quais marcam as relações de dependência entre o predicado e os argumentos, presentes nos textos de teatro-fórum.
3. Vozes enunciativas e principais funções	A construção do texto no teatro-fórum é marcada pelo emprego de diferentes vozes enunciativas. Destacam-se as vozes de autores empíricos, que nos textos em análise são mulheres negras e lgfts, as quais se fundem com as vozes sociais, pois fazem ecoar vozes de outras pessoas que estão identificadas com o mesmo discurso enunciado por elas.
4. Emprego de modalizações e principais funções	Uso expressivo de modalizações lógicas, deônticas, pragmáticas e apreciativas nas peças de teatro-fórum.

5. Variedade linguística predominante	Linguagem informal (com muitos traços de coloquialidade e espontaneidade para estabelecer interlocução com o público das peças de teatro-fórum).
6. Figuras de linguagem e principais funções	O emprego de figuras de linguagem é parte constitutiva de textos de teatro-fórum, na medida em que são o reflexo da linguagem das personagens em cena com todas as suas nuances e complexidades.

Fonte: Elaboração própria

Partindo desse Modelo Didático de Gênero (MDG), construído a partir de dois exemplos do gênero textual “peça de teatro-fórum”, propõe-se, a seguir, a sequência didática como uma proposta de trabalho com esse gênero no âmbito educacional, conforme apresentado nas próximas subseções.

#### 4.2 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM O TEATRO-FÓRUM EM SALA DE AULA.

Neste tópico, apresentamos uma sugestão de sequência didática, nos moldes do ISD, utilizando como base as teorias de Boal (2019) e Spolin (2006) e o conceito das Capacidades de Linguagem preconizado por Dolz & Schneuwly (2004) não apenas no tocante ao ensino do gênero “peça de teatro-fórum”, mas contemplando os aspectos que a ele se relacionam. As atividades estão organizadas de acordo com o esquema abaixo

Quadro 5-Relação entre níveis de ensino da língua, atividades requeridas e capacidades de linguagem envolvidas

Representação da situação de comunicação <ul style="list-style-type: none"> <li>● Apresentação da situação</li> <li>● Produção Inicial</li> </ul>	Atividades que proporcionam o entendimento da situação de comunicação envolvida <ul style="list-style-type: none"> <li>● Quem fala/escreve</li> <li>● Para quem fala/escreve</li> </ul>	Capacidade de ação
---	---	--------------------

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Módulo 01</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para que fala/escreve</li> </ul>	
Elaboração dos Conteúdos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Módulo 02</li> </ul>	Atividades que propiciam a elaboração ou a criação dos conteúdos e condições necessários para a produção do gênero <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre o que falar/escrever</li> </ul>	Capacidade discursiva
Planejamento do texto <ul style="list-style-type: none"> <li>• Módulo 03</li> </ul>	Atividades que tematizam sobre o plano necessário para se atingir determinada finalidade <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como falar/ escrever a partir da situação comunicativa dada</li> </ul>	Capacidade discursiva
Realização do texto <ul style="list-style-type: none"> <li>• Módulos 03 e 04</li> </ul>	Atividades que orientam para a escolha de meios linguísticos mais adequados para a realização do texto <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais as opções da língua para falar/escrever a partir de situação comunicativa dada</li> </ul>	Capacidade linguístico-discursiva

. Fonte: Adaptado de DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.104.

### 4.3 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Neste primeiro momento, introduz-se o gênero aos estudantes. Antes, porém, cabe ressaltar a importância de o professor mediador se familiarizar com as técnicas e com o formato do Teatro do Oprimido e de uma de suas vertentes, o Teatro-Fórum. Nesse sentido, recomenda-se, portanto, a leitura das obras “Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas (2019) e “Jogos para atores e não-atores” (2011), ambas de Augusto Boal, e a visualização do documentário “Augusto Boal e o Teatro do Oprimido”, (disponível em: <https://youtu.be/VE48YJ767kQ> conforme o QRCode abaixo)

Figura 5 - Obras de Augusto Boal



Fonte: Elaboração própria

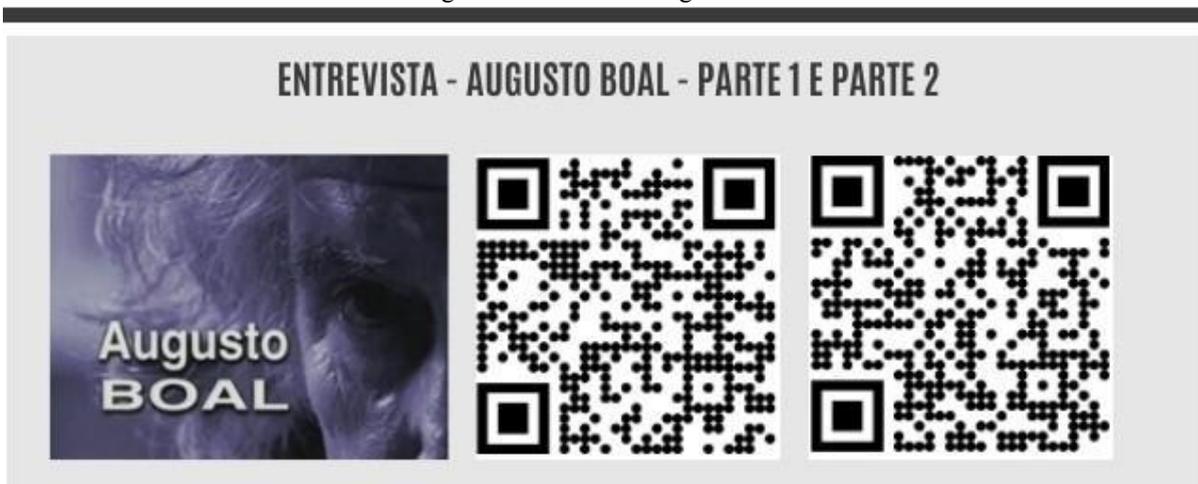
Figura 6 - Documentário Augusto Boal e o Teatro do Oprimido



Fonte: Elaboração própria

Atividade: - Introduzir o Teatro do Oprimido aos estudantes a partir da apresentação de uma entrevista com Augusto Boal disponível no YouTube em duas partes:

Figura 7 - Entrevista Augusto Boal



Fonte: Elaboração própria

Após a apresentação, é importante pontuar alguns aspectos sobre a relevância de Augusto Boal para o teatro no Brasil e, particularmente, para a promoção de uma educação libertadora, a saber:

- A criação de um método original que foge aos padrões tradicionais do teatro.
- O fato de que suas técnicas se tornaram conhecidas mundialmente e suas obras foram traduzidas para diversas línguas, em diferentes países.
- “O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade.” (BOAL, 2008, p. 11)

## 4.4 PRODUÇÃO INICIAL

# PRODUÇÃO INICIAL

Agora que você conheceu sobre o Teatro do Oprimido de Augusto Boal e da sua modalidade de Teatro-Fórum, produza um breve texto apresentando uma situação em que o protagonista enfrenta um conflito que precisa ser solucionado. Siga os seguintes passos:

### PASSO 1. PENSAR NO CONFLITO A SER SOLUCIONADO

“No Teatro do Oprimido, a transformação da história contada em encenação teatral visa buscar alternativas para superação de um problema real. Mas buscar alternativas não significa apaziguar conflitos. Pelo contrário para provocar mudanças efetivas é preciso revelar o conflito [...]”

(SANTOS, Barbara *Teatro do Oprimido - Raízes e Asas*, 2016 Ibis Libris Editora - RJ p.196-197)

### PASSO 2. DETERMINAR QUAL A PERGUNTA CHAVE A FAZER PARA A PLATEIA PELAS PERSONAGENS EM CENA

“Para produzir a encenação de Teatro-Fórum, é necessário identificar o conflito central vivido pelo grupo, que será apresentado como pergunta-chave analisada pela plateia”

(SANTOS, Barbara *Teatro do Oprimido - Raízes e Asas*, 2016 Ibis Libris Editora - RJ p.210-211)

### PASSO 3. MOMENTO DO FÓRUM/TRANSGRESSÃO

“O objetivo do Fórum não se limita, pura e simplesmente, à participação do público na ação dramática e na discussão. Sua meta é o exercício da transgressão para a busca de alternativas. Quando a espectadora atravessa a fronteira simbólica entre plateia e palco para transformar a cena, na sessão de Fórum, transgredir uma regra do teatro convencional”

(SANTOS, Barbara *Teatro do Oprimido - Raízes e Asas*, 2016 Ibis Libris Editora - RJ p.196-197)

### INSTRUÇÕES:

- Com base em conceitos aprendidos sobre o Teatro-Fórum e explicitados nos passos acima, produza um pequeno texto de teatro utilizando alguns elementos básicos:
  - O quê: qual o conflito a ser encenado
  - Quem: quais os personagens envolvidos no conflito
  - Onde: em que lugar eles se movimentam na cena
  - Como: de que maneira a ação se desenrola até o clímax

Figura 8 - Produção inicial - Fonte: Elaboração própria

Nesta etapa, após um conhecimento da situação de comunicação proposta pelo Teatro do Oprimido, os estudantes devem produzir, a partir de suas hipóteses iniciais, um texto relativamente simples de peça de teatro, com poucas cenas e diálogos, apresentando sua primeira versão do que compreende como sendo o teatro-fórum, conforme as orientações na Figura 8.

Por conseguinte, são mobilizadas, nessa atividade, as capacidades de ação, as quais estão relacionadas à adaptação da produção linguística às particularidades do contexto de comunicação. Sendo assim, a produção inicial vai estabelecer qual será o ponto de partida para a apreensão do gênero peça de teatro-fórum e, de acordo com as capacidades de ação, explicitar qual o tipo de interação proposto pelo texto, o status social de quem o produz, bem como em que instituição social esse texto é gerado e, sobretudo, quais conhecimentos de mundo serão aplicados na criação desse texto.

#### 4.5 MÓDULO 01 – ESTUDO DE MODELOS DO GÊNERO TEATRO-FÓRUM

Após a produção inicial, sugere-se trabalhar com os estudantes exemplos de peças de teatro-fórum (como as dos trechos analisados no Quadro de MDG). Além disso, o livro “Jogos para atores e não-atores”, Boal (2011, p. 34-43) apresenta alguns exemplos de Teatro-Fórum, desde a situação de opressão que se pretende discutir, o desenrolar das cenas e a parte final com a participação da plateia, como o que se observa a seguir:

Quadro 6 - Exemplo de Roteiro de Teatro-Fórum

***A reforma agrária vista de um banco de praça***

Em Portugal, depois do 25 de abril de 1974, o povo empreendeu, ele mesmo, a reforma agrária. Não esperaram a lei ser aprovada; simplesmente ocuparam as terras improdutivas e as tornaram produtivas. Atualmente (1977-78), o governo pretende criar uma lei agrária que mudará as conquistas populares nesse sentido, devolvendo as terras aos seus antigos proprietários (que não fazem uso delas).

**1ª ação**

A cena se desenrola em dois bancos de um jardim. Um homem, o latifundiário,

descansa mansamente sobre os dois bancos. Surgem sete homens e mulheres cantando Grandula Vila Morena, de José Afonso, canção de protesto que foi usada como o sinal que deu início à insurreição militar que pôs fim aos 50 anos de ditadura de Salazar e Caetano. Eles expulsam o latifundiário de um dos bancos; porém, um banco só é pequeno demais para todos, e eles não se sentem à vontade.

### **2ª ação**

Todos se põem a trabalhar, fazendo a mímica do trabalho na terra, cantando outras canções populares, enquanto discutem sobre a necessidade de levar sua conquista para os bancos públicos. Protestam contra a improdutividade do latifundiário que tem um banco só para ele, mas as opiniões estão divididas: enquanto uns querem expulsar o latifundiário do segundo banco, outros optam por trabalhar naquilo que já conquistaram.

### **3ª ação**

Chega um policial, com uma ordem judicial que obriga o grupo a ceder vinte centímetros do seu banco (a lei do retorno). Nova divisão: uns optam por ceder, outros não, porque fazer uma concessão poderia significar uma vitória para as forças de reação, que poderiam tentar gradualmente recuperar mais terreno. Finalmente, cedem: vinte centímetros é coisa pouca.

### **4ª ação**

O latifundiário, protegido pelo policial, senta-se no espaço que ficou vazio no banco. Os sete outros se amontoam no espaço que restou. O latifundiário abre um enorme guarda-chuva, tapando a luz dos outros. Os sete protestam. O policial diz que o latifundiário tem direito de fazer aquilo, porque se as terras podem ser apropriadas, o mesmo não acontece com o ar e o céu. Eles se dividem: uns querem lutar, outros se contentam com o pouco que já obtiveram e querem a paz a qualquer preço.

### **5ª ação**

O policial insiste na necessidade de se levantar um muro dividindo o banco em duas partes. Esse muro deve ser construído em terras que não pertençam a ninguém. Evidentemente, a intenção é que ele seja construído no lado que pertence ao grupo e não do lado pertencente ao antigo proprietário. Novas discussões, novas divisões, novas concessões

Um dos sete abandona a luta, um outro também se vai, depois um terceiro e um quarto. Aos poucos, desistem, o grupo se desintegra.

### **6ª ação**

O policial anuncia que a ocupação não tem mais sentido porque a maioria dos ocupantes abandonou as terras. Em consequência disso, os três são considerados simples ladrões, e não um grupo social, com seus direitos, e os últimos são expulsos. O latifundiário restaura seus direitos sobre os dois bancos do jardim.

### **Fórum**

Essa cena foi representada no Porto e em Vila Nova de Gaia. Na primeira apresentação, havia mil pessoas na praça, ao ar livre. Primeiro, encenamos o modelo, depois iniciamos o "fórum". Já na segunda apresentação, vários espectadores deram suas versões de resistência ao contra-ataque do latifundiário. Mas o melhor momento foi o protesto de uma mulher da plateia. Com base na modesta cena, alguns espectadores discutiam entre eles, como personagens, sobre as melhores táticas a utilizar. Em dado momento, concluíram que todos estavam de acordo e que o fórum lhes tinha sido útil. Neste ponto, a mulher na platéia disse:

*-Aí estão vocês no palco, falando de opressão; no entanto, só há homens em cena. Em contrapartida, aqui embaixo há mulheres que continuam sendo oprimidas, porque continuamos tão antigas quanto antes, e apenas presenciamos os homens atuando!*

Então, um dos espect-atores convida algumas mulheres para mostrarem suas opiniões e sentimentos, em diferentes papéis, e o fórum é reiniciado. Apenas um homem é autorizado a continuar em cena: o que interpretou o policial. Isso porque a mulher argumenta:

*-Como o policial é o opressor mesmo, não há nenhum problema em ser interpretado por um homem.*

Fonte: BOAL (2011, p. 34-36)

Após a leitura e o estudo de exemplos do gênero, segue-se uma roda de conversa para discussão das particularidades temáticas, bem como da técnica utilizada nesse modelo de peça teatral. Após essa etapa, o professor mediador pode fazer uma síntese dos exemplos apresentados e, juntamente com os estudantes, identificar os componentes centrais do teatro-fórum, a saber: o opressor, o oprimido e o coringa. Por conseguinte, sugere-se

apresentar um vídeo sobre trabalho de teatro-fórum realizado no IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina. Esse vídeo possibilita apresentar aos estudantes o funcionamento da dinâmica das sessões de teatro-fórum, permitindo-lhes uma familiarização com as características do gênero em questão. Esse vídeo pode ser acessado por meio do QRCode abaixo:

Figura 9 - Trabalho de Teatro-Fórum em Escola de SC



Fonte: Elaboração própria

Nesse aspecto, o reconhecimento do gênero “peça de teatro-fórum” também promove o desenvolvimento das capacidades de ação, tendo em vista as diversas instâncias de produção e de recepção dos textos, o conteúdo temático colocado em cena (como nos exemplares do gênero apresentados no Modelo Didático do Gênero). Além disso, também são trabalhados o momento e o lugar da produção do texto e os propósitos comunicativos das peças de teatro-fórum, os quais ficam podem ficar evidentes nos exemplos desse gêneros estudados nesta etapa da sequência didática.

#### 4.6 MÓDULO 02 – INICIAÇÃO AOS JOGOS TEATRAIS E SENSIBILIZAÇÃO

Por conseguinte, para aplicar esse modelo de Teatro-Fórum a partir da utilização de metodologias ativas em sala de aula, é fundamental proporcionar atividades que estimulem a participação dos estudantes, promovendo a reflexão e o diálogo em grupo. É imprescindível, ainda, que os estudantes se sintam à vontade para se expressarem com espontaneidade e segurança.

Nesse aspecto, Augusto Boal, no livro “Jogos para atores e não-atores” (2011), apresenta atividades que podem ser aplicadas para a iniciação ao teatro nas aulas de Língua

Portuguesa. Contudo, antes de apresentar algumas sugestões de exercícios, vejamos a concepção de Boal a respeito dos jogos teatrais:

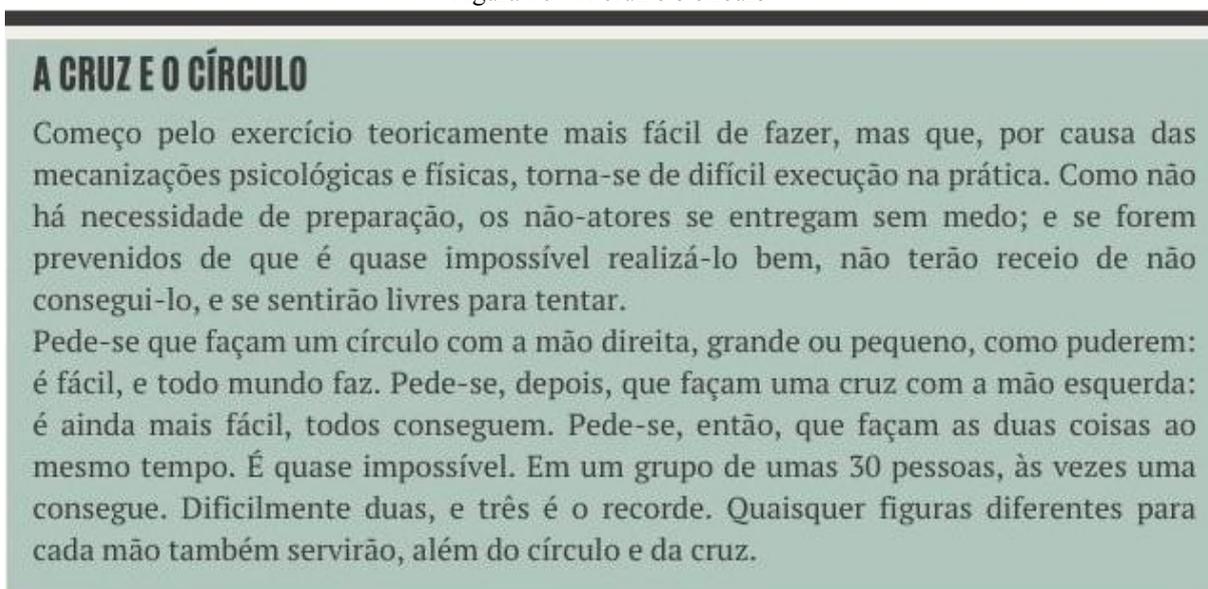
Neste livro, utilizo a palavra "exercício" para designar todo movimento físico, muscular, respiratório, motor, vocal que ajude aquele que o faz a melhor conhecer e reconhecer seu corpo, seus músculos, seus nervos, suas estruturas musculares, suas relações com os outros corpos, a gravidade, objetos, espaços, dimensões, volumes, distâncias, pesos, velocidade e as relações entre essas diferentes forças. Os exercícios visam a um melhor conhecimento do corpo, seus mecanismos, suas atrofias, suas hipertrofias, sua capacidade de recuperação, reestruturação, re-harmonização. O exercício é uma reflexão física sobre si mesmo. Um monólogo, uma introversão.

Os jogos, em contrapartida, tratam da expressividade dos corpos como emissores e receptores de mensagens. Os jogos são um diálogo, exigem um interlocutor, são extroversão. (BOAL, 2008, p.87)

Sendo assim, é importante ter em perspectiva essas premissas apresentadas por Boal acerca dos exercícios/jogos e de suas finalidades que visam promover entre os estudantes um diálogo consigo mesmo e com interlocutores (de acordo com o que se propõe nas capacidades de ação), a construção de mensagens e conseqüentemente a produção de sentidos que visem a comunicação em conformidade com os pressupostos do ISD discutidos no Capítulo 3.

Seguem algumas sugestões de jogos propostos por Boal (2011):

Figura 10 - A cruz e o círculo



Fonte: (Boal, 2011, p. 90)

Esse é o primeiro exercício proposto no arsenal do Teatro do Oprimido, presente no livro “Jogos para Atores e não-atores”, de Augusto Boal (2011), como uma forma inicial de “quebrar o gelo”, propondo um movimento com uma das mãos e outro diferente com a outra,

ao mesmo tempo, o que, num primeiro momento, mostra-se bastante complexo, mas é também o suficiente para descontrair e começar a utilizar a coordenação motora de forma a quebrar convenções corporais preestabelecidas e abrir-se para novas experiências. Os jogos iniciais devem, a princípio, promover a integração entre os participantes do grupo que irá comunicar-se através do teatro em sua livre expressão, sem se preocupar, nessas dinâmicas, se determinado movimento está certo ou errado e sem que haja vencedores ou perdedores, colocando todos os participantes em igualdade no momento de expressão da linguagem teatral.

É importante ressaltar que a proposta é iniciar os estudantes na experiência teatral como veículo para a criação e expressão da linguagem verbal, seja ela escrita ou oralizada. Porém, para que isso aconteça, é necessário que o corpo também se expresse de formas variadas. Assim, esses exercícios iniciais propõem que os participantes se soltem e se integrem a partir do movimento, sem julgamentos, sem medo de parecer de alguma forma inadequado (mobilizando assim as capacidades linguístico-discursivas no que se refere aos recursos extralinguísticos, nesse caso os aspectos cinésicos que envolvem a expressão corporal).

Outra importante função é promover a confiança e interação entre os participantes e, para isso, propõe-se o próximo exercício:

Figura 11 - Hipnotismo colombiano

## HIPNOTISMO COLOMBIANO

Um ator põe a mão a poucos centímetros do rosto de outro; este, como hipnotizado, deve manter o rosto sempre à mesma distância da mão do hipnotizador, os dedos e os cabelos, o queixo e o pulso. O líder inicia uma série de movimentos com as mãos, retos e circulares, para cima e para baixo, para os lados, fazendo com que o companheiro execute com o corpo todas as estruturas musculares possíveis, a fim de se equilibrar e manter a mesma distância entre o rosto e a mão. A mão hipnotizadora pode mudar, para fazer, por exemplo, com que o ator hipnotizado seja forçado a passar por entre as pernas do hipnotizador. As mãos do hipnotizador não devem jamais fazer movimentos muito rápidos, que não possam ser seguidos. O hipnotizador deve ajudar seu parceiro a assumir todas as posições ridículas, grotescas, não usuais: são precisamente estas que ajudam o ator a ativar estruturas musculares pouco usadas e a melhor sentir as mais usuais. O ator vai utilizar certos músculos esquecidos do seu corpo. Depois de uns minutos, trocam-se o hipnotizador e o hipnotizado. Alguns minutos mais, os dois atores se hipnotizam um ao outro: ambos estendem sua mão direita, e ambos obedecem à mão um do outro.

Fonte: (Boal, 2011, p.91)

Em duplas, os participantes desenvolvem essa dinâmica a partir da alternância entre “hipnotizador” e “hipnotizado”, ora conduzindo movimentos, ora sendo conduzido. Assim, além de despertar articulações, músculos e promover movimentos inusitados e pouco usuais com o corpo, essa atividade gera ainda uma interlocução entre os participantes (aquí novamente são mobilizadas as capacidades linguístico-discursivas quanto aos recursos extralinguísticos, do mesmo modo que no exercício anterior).

Esse diálogo pressupõe que haja entre os participantes uma integração e uma confiança mútua, para que haja também sincronicidade nessa dinâmica. No teatro, essa interação dos corpos, tal como uma coreografia, precisa ser coordenada para que haja uma troca em cena e, também, para a consolidação de uma relação interativa e ao mesmo tempo integradora, uma “conversa” não verbal. Essa integração deve acontecer também com todo o grupo e o próximo exercício contribui para desenvolvê-la.

Figura 12 - João-bobo ou joão-teimoso

**JOÃO-BOBO OU JOÃO-TEIMOSO**

Pede-se ao grupo que faça um círculo com todos em pé, olhando para o centro. Depois, que se inclinem em direção ao centro sem dobrar a cintura, arquear as costas, nem levantar os calcanhares, como a Torre de Pisa. Em seguida, que se inclinem para fora. Que façam a mesma coisa para a esquerda, para a direita, sempre sem dobrar a cintura ou levantar os pés. Que façam um círculo no espaço com seus corpos, que se inclinem para a frente, para a esquerda, para trás, para a direita, para o centro; em seguida, a mesma coisa ao contrário, centro, direita, para trás, esquerda para a frente, várias vezes. Um voluntário vai ao centro, fecha os olhos e faz a mesma coisa, só que desta vez ele se deixa tombar; todos os outros devem sustentá-lo com as mãos, permitindo-lhe inclinar-se até bem perto do chão. Em seguida, devem recolocá-lo novamente no centro, porém ele tombará em uma outra direção, sendo seguro sempre por, pelo menos, três companheiros. Ao fim, pode-se ajudar o protagonista a rolar em círculo, pelas mãos dos companheiros, em vez de retorná-lo em direção ao centro.

Fonte: (BOAL, 2011, p. 95)

Já neste exercício, um participante fica situado no centro de um círculo, pendendo para vários lados, enquanto os demais participantes vão recolocando-o no centro, em seu devido lugar, numa ação coordenada e em grupo. Essa dinâmica procura promover a confiança de cada participante junto à totalidade do grupo, gerando integração e contribuindo para a ideia de pertencimento, no sentido de todos os sujeitos estão imbuídos de um mesmo objetivo.

Por conseguinte, nessa etapa da sequência didática, são mobilizadas as capacidades discursivas, as quais, dentre outros aspectos, estão relacionadas ao modo como os estudantes vão falar/escrever a partir da situação comunicativa proposta: a dinâmica do teatro-fórum. Assim, para que haja um entendimento dos aspectos ligados às variantes discursivas, bem como às formas de organização sequencial do texto a ser desenvolvido, é fundamental que os estudantes estejam integrados uns aos outros e esse é um dos objetivos centrais dos jogos deste módulo. Além disso, os exercícios propostos estimulam a espontaneidade, explorando recursos de natureza extralinguística, como o desenvolvimento dos aspectos cinésicos da oralidade, aliando a expressão e os movimentos corporais à fala, de acordo com Melo e Cavalcante (2007, p. 86).

Por conseguinte, essa etapa é fundamental para se iniciar um trabalho em sala de aula com o teatro, no qual será necessário que haja trocas entre os participantes e que se desenvolva neles o espírito de grupo tanto nas dinâmicas envolvendo as expressões corporais

quanto a linguagem verbal e ainda na sua postura enquanto sujeitos, como se trabalhará no módulo a seguir.

#### 4.7 MÓDULO 03 – LINGUAGEM CORPORAL - OFICINAS - POSTURA DOS ESTUDANTES ENQUANTO SUJEITOS

Neste módulo, alguns jogos propostos por Augusto Boal e Viola Spolin<sup>5</sup> serão utilizados para trabalhar a linguagem corporal dos alunos, o tom de voz e a postura do estudante enquanto sujeito em cena através de “Oficinas”. Serão utilizados jogos para trabalhar a expressividade, a emoção e a reflexão sobre a importância da linguagem não verbal no teatro. No que se refere ao método de Viola Spolin, são propostos diferentes jogos para desenvolvimento de muitas dessas habilidades. Nesse sentido, a autora sugere a seguinte estratégia para a condução deste trabalho:

O termo oficina é aqui utilizado para significar uma seqüência de atividades com jogos teatrais - uma seqüência com um início (jogos introdutórios, jogos de aquecimento, outras preparações); um meio (jogos/exercícios com ênfase particular); e um final (energia intensificada e antecipação para a próxima experiência de aprendizagem - matemática, estudos sociais - e a próxima oficina de jogos teatrais). Se possível, reserve um tempo regular de seu horário semanal para realizar oficinas de jogos teatrais. Jogar por dez minutos aqui e acolá trará resultados, mas o ideal seria 45 minutos duas vezes por semana. Um jogo selecionado da seqüência do Fichário com os aquecimentos e jogos introdutórios pode ser a moldura para uma sessão de oficina. [...] O tempo necessário para cada jogo específico pode variar muito, dependendo do interesse e da energia do grupo. [...] Você, o professor de classe, o diagnosticador, descobrirá a melhor solução para essa questão de tempo a partir de sua própria experiência. (SPOLIN, 2006, p.24)

Sendo assim, de acordo com a autora, é preciso compreender como se dá o processo e a dinâmica desses jogos para que as “oficinas” propostas tenham êxito. O professor mediador deverá adaptá-las de acordo com a energia e o interesse de cada uma das turmas. Entretanto, nessa proposta, sugerem-se jogos para trabalhar competências específicas como as apresentadas a seguir.

---

<sup>5</sup> Spolin é autora de um enorme número de textos para improvisação. Seu primeiro livro *Improvisation for the Theatre* (Northwestern University Press), traduzido por Ingrid Koudela e Eduardo Amos, publicado pela editora Perspectiva, tornou-se o livro de referência do movimento de teatro improvisacional e de Jogos Teatrais. Todos os seus livros estão editados no Brasil, pela mesma editora. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Viola\\_Spolin](https://pt.wikipedia.org/wiki/Viola_Spolin)

Em primeiro plano, é necessário que os estudantes se reconheçam no espaço como sujeitos interagindo com o seu entorno de maneira livre e intuitiva e, para experienciar esse processo, propõe-se o seguinte jogo:

Figura 13 - Sentindo o Eu com o Eu

**SENTINDO O EU COM O EU**

**FOCO**  
Sentir o contato com a parte do corpo indicada.

**DESCRIÇÃO**  
Os jogadores permanecem silenciosamente sentados em suas carteiras e fisicamente sentem aquilo que está em contato com seus corpos, conforme a instrução.

**INSTRUÇÃO**  
Sinta os pés nas meias! Sinta as meias nos pés! Sinta os pés nos sapatos! Sinta os sapatos nos pés! Sinta as meias nas pernas! Sinta as pernas nas meias! Sinta a calça ou saia nas pernas! Sinta as pernas nas calças! Sinta a roupa de baixo perto do seu corpo! Sinta o corpo perto da roupa de baixo! Sinta a blusa ou camisa com seu peito e sinta o seu peito dentro da blusa ou camisa! Sinta o anel no dedo! Sinta o dedo no anel! Sinta o cabelo na cabeça e sobrancelhas na testa! Sinta a língua na boca! Sinta as orelhas! Vá para dentro e tente sentir o que está dentro da cabeça com a cabeça! Sinta o espaço à sua volta! Agora deixe que o espaço sinta você!

**AVALIAÇÃO**  
Houve alguma diferença entre sentir o anel no dedo e sentir o dedo no anel?

Fonte: (SPOLIN, 2006)

Esse jogo tem como objetivo ajudar os jogadores a explorarem e desenvolverem a sua consciência corporal e sensorial (mobilizando as capacidades linguístico-discursivas em seus recursos extralinguísticos). Durante o jogo, os jogadores são convidados a explorar as sensações e movimentos do próprio corpo, sem se preocupar com o resultado ou com a opinião dos outros jogadores. É um jogo introdutório e de aquecimento para as oficinas e importante para a percepção do participante como sujeito interagindo com o espaço externo. Embora os jogos possam variar em sua estrutura e objetivos, eles geralmente seguem uma estrutura básica que inclui os seguintes elementos, de acordo com Spolin (2006, p. 28-33):

- **Objetivo:** cada jogo tem um objetivo específico que deve ser compreendido pelos jogadores. O objetivo pode ser explorar uma técnica específica, desenvolver uma

habilidade ou simplesmente se descontraír, em geral ele está presente no próprio título do jogo no Fichário de Viola Spolin.

- **Regras:** cada jogo tem suas próprias regras, que devem ser seguidas pelos jogadores. As regras podem variar de jogo para jogo, mas geralmente incluem limitações no tempo, no espaço ou no tipo de movimento ou expressão que os jogadores podem fazer. São simples e estão na descrição do jogo.
- **Foco:** cada jogo tem um foco específico, que pode ser a expressão corporal, a improvisação, a criação de personagens, entre outros. O foco é importante para que os jogadores possam se concentrar em uma habilidade específica e desenvolvê-la adequadamente ao longo de todo esse processo.
- **Avaliação:** durante o jogo, é comum que os jogadores recebam feedback dos colegas e do professor ou facilitador. O feedback é importante para que os jogadores possam identificar áreas de melhoria e continuar a desenvolver suas habilidades. A Avaliação ajuda nesse aspecto trazendo quase sempre perguntas para extrair dos jogadores suas impressões sobre o que foi desenvolvido pelo jogo.

Nesses jogos/exercícios são mobilizados recursos de natureza extralinguística, ou seja, neles há a presença de aspectos que englobam movimentos corporais que acompanham a fala de acordo com Melo e Cavalcante (2007, p. 86) e, portanto, em consonância com as capacidades linguístico-discursivas.

Figura 14 - Fala Espelhada

## **FALA ESPELHADA**

### **FOCO**

Refletir/espelhar as palavras do iniciador em voz alta .

### **DESCRIÇÃO**

Times de dois jogadores. Os jogadores permanecem um de frente para o outro e escolhem um tema para conversar.

Parte 1: Um dos jogadores é o iniciador e inicia a conversa em voz alta. O outro jogador reflete e espelha em voz alta as palavras do iniciador. Quando é dada a instrução Troca!, os jogadores mudam de posição. Aquele que refletia se torna o iniciador do discurso e fala em voz alta . As trocas devem ser feitas sem interrupção da fluência das palavras.

### **INSTRUÇÃO**

Parte I: Pronuncie silenciosamente as palavras ditas pelo iniciador! Sem pausa! Sem espaço de tempo! Observe seu corpo ao espelhar a fala do parceiro! Troque o espelho! Mantenha a fluência das palavras! Troque o espelho! Perceba seu corpo ao refletir a fala de seu parceiro! Troca! Sinta suas pernas! Suas mãos! Seus ombros! Troca!

Parte II: Continue falando! Fique na sua! Mantenha o mesmo nível de atenção corporal! Sinta seus pés! Atenção corporal total ao outro ao conversar! Ouça com seus ombros! Suas mãos! Seus dedos do pé! Compartilhe sua voz!

### **AVALIAÇÃO**

Jogadores, quando estavam refletindo a fala, como sentiram seus corpos? (Para a Parte II) A resposta com atenção intensificada no corpo todo fez alguma diferença para vocês? Platéia, vocês concordam? (Para a Parte I) Como os jogadores pareciam quando estavam espelhando a fala? E seus pés? Suas costas? (Para a Parte II) A resposta com o corpo todo ao conversar fez alguma diferença na conversação mantida pelos jogadores?

### **NOTAS**

1. Todos aprendem de forma não-verbal que o ato de ouvir/escutar exige envolvimento físico orgânico total como em um jogo de bola, nadar, e jogar. Esse jogo é muito adequado para a sala de aula.
2. O assunto de conversação entre os jogadores pode ser escolhido pela dupla, sugerido pela plateia ou ir ao encontro de necessidades curriculares. Por exemplo, depois de ver um filme sobre cidades (ou outro tema), discuta o filme e as cidades utilizando a fala espelhada. Observe como os alunos conversam à vontade, com vivacidade e interesse.
3. Times de dois jogadores podem reunir-se em diferentes lugares da sala e todos jogam simultaneamente, enquanto o coordenador dá as instruções para todos os times ao mesmo tempo.

Esse jogo tem como objetivo principal desenvolver a habilidade dos participantes de responder rapidamente e de forma criativa às sugestões e estímulos oferecidos pelos interlocutores. O jogo é especialmente útil para desenvolver a capacidade de improvisação e de reação rápida, habilidades essenciais para a comunicação teatral, tanto no âmbito da interação, quanto do ponto de vista da linguagem verbal como motor fundamental do jogo. Além disso, o jogo também ajuda a desenvolver a capacidade de observação e de empatia, uma vez que os jogadores devem estar atentos aos movimentos e sugestões do parceiro para poderem responder adequadamente. Tais habilidades são fundamentais não apenas para a dinâmica teatral como também nas interações cotidianas, nas quais a palavra é um elemento essencial.

A prática desse jogo e de outras atividades teatrais pode ajudar a desenvolver a autoconfiança e a auto expressão, permitindo que os estudantes se sintam mais seguros e à vontade para se comunicarem uns com os outros e também com uma plateia. Através da prática teatral, é possível experimentar diferentes formas de expressão e descobrir novas maneiras de se comunicar e de se relacionar com as pessoas ao redor.

Outra habilidade importante é estimular a postura dos estudantes enquanto sujeitos e protagonistas na dinâmica teatral e por extensão na vida cotidiana e nesse aspecto, recorre-se agora a Augusto Boal com um dos jogos do arsenal do Teatro do Oprimido:

Figura 15 - O círculo grego: o ator como sujeito

### **O CÍRCULO GREGO: O ATOR COMO SUJEITO**

Um ator, no centro, começa um movimento, e todos os outros ao redor dele devem ajudá-lo a completar este movimento. Exemplo: ele levanta um pé, alguém coloca seu próprio joelho sob esse pé para que ele suba. O protagonista faz o que quer, e os outros o ajudam a se levantar, a rolar, a se alongar, a subir, escalar etc. O protagonista deve se mover lentamente, para permitir que os outros tenham tempo para descobrir suas intenções só com o olhar. Para melhor descobri-las, os atores devem tocar não importa qual parte do corpo do protagonista e traduzir as mensagens musculares. Não se deve manipular o protagonista: cabe a ele decidir seus próprios movimentos. Se possível, podem-se fazer dois ou mais grupos simultâneos; nesse caso, os protagonistas podem trocar de grupo e não os grupos de protagonista: os protagonistas são sempre os sujeitos. O exercício termina quando o protagonista retorna docemente ao chão. Uma vez, na Itália, eu disse "Pára", e os atores deixaram o protagonista cair por terra. Isso é um erro grave.

Esse jogo explora o protagonismo dos participantes ao permitir que cada um deles se expresse livremente e seja ouvido e valorizado pelos outros. O jogo incentiva a participação ativa de todos os envolvidos, sem a necessidade de um líder ou figura de autoridade que dite as regras ou imponha uma visão específica.

Dessa forma, os participantes são encorajados a assumirem o papel de protagonistas de sua própria expressão e comunicação, e a exercer sua criatividade e autonomia na construção de suas expressões corporais e verbais. Ao mesmo tempo, o jogo valoriza a colaboração e a escuta, permitindo que cada participante contribua para a construção de um ambiente de confiança e apoio mútuo e nesse aspecto, são mobilizadas as capacidades de ação, no que se refere às interações propostas pelos exercícios.

Assim, esse jogo pode ser uma oportunidade para os participantes explorarem seu potencial criativo e expressivo, ao mesmo tempo em que praticam habilidades como a empatia, a escuta ativa e a valorização das diferenças. Isso pode contribuir para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, bem como para o fortalecimento da autoestima e da confiança em si mesmos como sujeitos ativos e protagonistas de suas próprias vidas.

Nos jogos presentes nesse módulo, as capacidades linguístico-discursivas são exploradas, em boa medida, no que diz respeito ao posicionamento enunciativo dos participantes, e ao gerenciamento de vozes e modalizações, sobretudo as pragmáticas, que expressam atitudes, sentimentos, desejos e intenções do enunciador em relação ao conteúdo comunicado e suas atitudes frente a eles.

Por conseguinte, outros jogos podem ser utilizados nesse módulo a fim de trabalhar diversas habilidades relacionadas ao gesto, à linguagem e à postura dos participantes enquanto sujeitos de sua própria história tanto na dinâmica teatral quanto na vida cotidiana. Prepara-se, assim, o terreno para a construção do texto de teatro-fórum, a partir das vivências de cada um dos estudantes nas oficinas.

#### 4.8 MÓDULO 04 – CONSTRUÇÃO DO TEXTO DE TEATRO-FÓRUM

Essa etapa se inicia após todo o trabalho de iniciação teatral, integração de grupo e das oficinas para expansão da consciência corporal, do gesto e da voz, bem como a postura dos estudantes enquanto sujeitos da sua própria história e da perspectiva de um protagonismo

possível, não apenas dentro do ambiente escolar, mas sobretudo na comunidade em que vive.

É a partir dessa base que se inicia um processo de construção de uma dramaturgia, partindo das inquietações e das demandas trazidas pelos estudantes, a partir de situações e conflitos experimentados por eles em seu cotidiano. Por conseguinte, para impulsionar essa nova dinâmica de trabalho, sugere-se aqui, o seguinte exercício proposto por Boal em seu livro *Teatro do Oprimido* e outras políticas poéticas:

Figura 16 - Dramaturgia simultânea

### **DRAMATURGIA SIMULTÂNEA**

Este é o primeiro convite que se faz ao espectador para que intervenha, sem que seja necessária sua entrada física em "cena". Trata-se aqui de interpretar uma cena curta de dez ou quinze minutos, proposta por alguém do lugar, por um vizinho da favela, e improvisado pelos atores, depois de discuti-la com o "autor" e delinear o enredo. Pode-se, inclusive, e sempre que haja tempo, escrever a cena, que não tem que ser necessariamente improvisada. Em qualquer caso, o espetáculo ganha em teatralidade se a pessoa que propôs a cena, que contou a história, estiver presente na plateia. A cena deve ser representada até o ponto em que se apresente o problema central, que necessite uma solução. Neste ponto, os atores param de interpretar e pedem ao público que ofereçam soluções possíveis, para que as interpretem, para que as analisem. Em seguida, improvisando, interpretam todas as soluções propostas pelo público, uma a uma, sendo que todos os espectadores têm o direito de intervir, corrigindo ações ou falas inventadas pelos atores, que são obrigados a retroceder e a interpretar outra vez as mesmas cenas ou dizer as novas palavras propostas pelos espectadores. Assim, enquanto a plateia "escreve" a peça, o elenco simultaneamente a interpreta. Tudo o que possam pensar os espectadores é discutido "teatralmente" em cena, com a ajuda dos atores. Todas as soluções propostas e opiniões são expostas em forma teatral. A "discussão" neste caso não se produz através da utilização de palavras somente, mas sim de todos os elementos teatrais possíveis.

Fonte: (BOAL, 2019, p. 142, 143)

Logo, propõe-se aqui aos estudantes, a partir dessa vertente do *Teatro do Oprimido* de Boal, o *Teatro-Fórum* (TF), já apreendida nos módulos anteriores, que eles pensem em situações do seu próprio cotidiano que tragam uma demanda, um conflito a ser resolvido, por exemplo, jovens que necessitam sair da periferia e se deslocarem ao centro e que decidem, devido ao valor alto da tarifa, pular a catraca como protesto, por ser inaceitável por eles pagarem por um valor que consideram injusto. Assim, os estudantes pensam na cena, em

quais seriam esses personagens, os jovens, o motorista, o trocador e talvez algum outro passageiro. Tendo como base todo o trabalho de “Oficinas” e Jogos Teatrais propostas nos módulos anteriores e as capacidades de linguagem aplicadas pelo professor mediador, os estudantes vão elaborar de improviso as cenas e estas serão apresentadas diante da turma, até o momento em que os personagens se veem no clímax do conflito e precisam decidir como vão agir, que decisão devem tomar. Nesse ponto os demais estudantes, enquanto plateia, vão intervir e assumir o papel do protagonista propondo uma ação que solucione o conflito.

Tal dinâmica é utilizada em outras aulas a fim de que diversas cenas sejam concluídas até o momento de clímax do conflito, formando um painel das demandas apresentadas pelos estudantes. Essas cenas podem ganhar uma unidade temática sendo apresentada como um enredo único ou mesmo no formato de esquetes e é aqui que se faz necessárias intervenções pontuais do professor mediador que conduz todo esse processo. Ele vai auxiliar os alunos na construção do texto escrito nos moldes do gênero agora já bem conhecido por eles e utilizando os conceitos de capacidades de linguagem, sobretudo as discursivas e linguístico-discursivas que darão conta de organizar o texto de Teatro-Fórum, conforme demonstrado no MDG e mobilizadas nos jogos e exercícios propostos nesta sequência didática, para que o texto seja coeso e coerente com o que foi pensado para a cena. Desse modo, as ações sugeridas nessa etapa são:

- **Organização das ideias:** ajudar os estudantes a organizarem suas ideias de forma clara e coesa, garantindo que a mensagem seja compreendida pelo público. É importante que a dramaturgia tenha uma estrutura lógica e coerente. Não se trata aqui de uma interferência nos assuntos trazidos pelos estudantes, mas na sua abordagem, estrutura e progressão temática, em conformidade com as capacidades de ação que se relacionam ao tipo de interação entre o enunciador e seus interlocutores e vão adequar os conhecimentos de mundo trazidos pelos estudantes à criação do texto, enquanto as capacidades discursivas, dão conta dos tipos de discursos e das sequências textuais, bem como as vozes e modalizações que estão relacionadas às capacidades linguístico-discursivas e os mecanismos de conexão textual.
- **Adequação da linguagem:** garantir que a linguagem utilizada na dramaturgia seja adequada ao público-alvo e à temática abordada. É importante que a

linguagem seja clara e acessível, sem deixar de lado a complexidade necessária para tratar questões relevantes. Por outro lado, ela também precisa se adequar à variedade linguística utilizada pelas personagens, dando mais verossimilhança a cena apresentada, de acordo com as capacidades linguísticas-discursivas as quais estão relacionadas ao tipo predominante das variedades no texto.

- **Revisão gramatical:** intervenções muito pontuais para corrigir as possíveis inadequações gramaticais e de ortografia, garantindo que o texto tenha uma linguagem apropriada para o contexto em que será apresentado.

É claro que tais intervenções vão se ajustar a cada situação didática específica e são sugestões de trabalho, cabendo ao professor mediador adaptá-las e complementá-las a partir das necessidades surgidas em cada processo.

Outro aspecto a ser considerado se refere ao contexto do texto teatral. Pode-se afirmar que ele envolve uma série de competências interdependentes, que se influenciam mutuamente. A construção de um texto teatral envolve competências linguísticas, discursivas e comunicativas, bem como competências em expressão corporal, vocal e emocional. Além disso, a capacidade de trabalho em equipe, a escuta ativa e a empatia são competências fundamentais para a produção e apresentação dessa dramaturgia. Todos esses fatores trabalham juntos na criação de um texto eficaz e impactante para a audiência. De acordo com Bakhtin essas competências não são desenvolvidas de forma isolada, mas se interrelacionam e se reforçam mutuamente no processo de criação. (BAKHTIN, 1992).

Ainda sobre o texto, é importante ressaltar outra perspectiva importante trazida por Bronckart (1999), segundo o qual a produção de textos é sempre uma atividade social que envolve um processo de interação entre o autor e o seu público-alvo. Nesse processo, o autor mobiliza diferentes recursos linguísticos e discursivos para construir sentidos e produzir efeitos de sentido no seu leitor ou espectador. Esses efeitos de sentido são produzidos não apenas a partir dos aspectos cognitivos da mensagem, mas também dos aspectos afetivos e emocionais que são evocados no processo de interação. (BRONCKART, 1999).

Nesse aspecto, pode-se afirmar que na construção de uma peça de teatro-fórum pelos estudantes, embasada, sobretudo, na sua experiência concreta de vida e em suas leituras do mundo deve ser dirigida a um público-alvo que se identifique com essas questões e que esteja aberto às provocações e reflexões que esse texto pode produzir, e estejam aptos a apresentar

suas intervenções para solução dos conflitos apresentados em cena e para isso faz se necessária a sua encenação, o que será tratado no módulo a seguir.

#### 4.9 PRODUÇÃO FINAL – REPRESENTAÇÃO DO TEXTO

Na última etapa, após a construção coletiva e mediada do texto a partir das técnicas do Teatro do Oprimido, segue-se o trabalho de transformação do texto escrito em uma representação teatral, promovendo sessões de Teatro-fórum com a utilização de todos os elementos necessários para que a mensagem contida no texto ganhe vida possa atingir o público e provocar as interações.

O processo de teatralização do espetáculo, a partir das ideias do Arsenal do Teatro do Oprimido, proposto por Augusto Boal, é um processo coletivo e participativo em que os atores, espectadores e facilitadores trabalham juntos para criar um espaço de diálogo e reflexão sobre as questões sociais presentes na vida cotidiana. A marcação de cenas em uma encenação teatral é um processo que pode variar de acordo com a abordagem do diretor e do estilo da peça.

No contexto do Teatro do Oprimido, a marcação das cenas geralmente segue algumas diretrizes específicas. Em primeiro lugar, é importante que as cenas sejam construídas a partir de situações concretas de opressão vivenciadas pelos participantes e pelo público-alvo, nesse caso, a comunidade escolar. Isso significa que todo o processo de criação da peça deve envolver uma escuta cuidadosa das questões e demandas levantadas pelos participantes envolvidos, como vimos detalhadamente em módulos anteriores.

Uma vez definido o texto com as temáticas e situações a serem abordadas, a marcação das cenas também deve levar em consideração a dinâmica da interação entre os atores e o público. É importante que a cena seja construída de forma clara e objetiva, de modo que o público possa compreender a situação de opressão, fazer as intervenções no momento em que o Coringa as apresentar ao público presente e assim assumir o papel do protagonista para propor possíveis soluções para o conflito apresentado pelos estudantes.

Nesse processo de ensaios existem alguns exercícios propostos por Boal que ajudam na construção dos personagens e das cenas:

Figura 17 - Silêncio, ação!

**SILÊNCIO, AÇÃO!**

Em uma produção cinematográfica, cada segundo custa muito caro: mão-de-obra, aluguel de equipamentos, tudo é dispendioso. Assim, quando o diretor do filme diz "Silêncio, Câmera, Ação!", nenhum ator ou técnico tem o direito de dizer "Espera um pouco, eu tenho uma dúvida". As dúvidas devem ser esclarecidas antes. Ouvindo a palavra "Ação", todos devem atuar, sem perda de tempo.

Neste exercício, todos tentam trabalhar todas as idéias, sem discussão. Quando vários participantes, que não estão na cena, têm algumas ideias a sugerir, o diretor interrompe e, um a um, eles dizem de que forma querem ver a cena. Exemplo: "todos os homens agindo como mulheres, e todas as mulheres como homens". Alguns minutos para improvisar. "Como se estivessem todos embaixo d'água." Improvisam. E assim por diante: como um cacoete, como se fossem animais, com pavor, de quatro patas... Tudo é possível: dentro do aparente surrealismo, este ensaio é ótimo para quebrar mecanizações e abrir caminhos para novas descobertas.

Fonte: (BOAL, 2011, p.305,306)

Após a distribuição de papéis entre os participantes, dá-se início ao trabalho de montagem das cenas e esse exercício é apropriado para quebrar logo de início a mecanização, a mera repetição do texto e mesmo parecendo caótico, abre espaço para muitas experimentações e descobertas sobre a personagem e a cena a ser representada, além de trabalhar para integrar ainda mais o grupo de participantes.

Dando continuidade ao trabalho de elaboração da peça, outro aspecto importante na representação é trazer verdade para o personagem em cena e para isso sugere-se o seguinte exercício:

Figura 18 - Antes e depois

## ANTES E DEPOIS

Trata-se de simples ensaios de improvisação sobre o que se teria passado com cada personagem antes da sua entrada em cena e o que poderia acontecer logo depois da sua saída. O ator ganha, assim, impulso para entrar em cena aquecido, além de continuidade após sair. Esse exercício evita que o ator comece a viver seu personagem apenas quando entra em cena, pois o personagem já deve estar vivo muito antes disso.

Fonte: (BOAL, 2011, p. 306)

Quando os atores estiverem mais familiarizados com o texto, esse exercício os ajuda a construir um subtexto, tornando ainda mais consistente a representação e fazendo com que ele de fato se aproprie das emoções fundamentais de seus personagens, mesmo antes de entrar em cena e mantenham essa mesma emoção ao longo de toda a peça.

Na medida em que o trabalho com a construção das cenas avança e a familiaridade com o texto é ainda maior, propõe-se esse outro exercício:

Figura 19 - Ritmo de cenas

## RITMO DAS CENAS

Num ensaio com o texto verdadeiro, os atores inventam um ritmo que lhes pareça conveniente para cada cena e começam a representar dentro dele. O ritmo deve mudar quando muda o conteúdo da cena. Não se trata de cantar o texto, mas de dizê-lo ritmicamente. Este exercício facilita a integração do elenco e a estruturação objetiva das subjetividades.

Fonte: (BOAL, 2011, p.311)

Essa mudança de ritmo traz modulação e variação para as falas, integra ainda mais os atores e vai tornando a representação natural e orgânica. E como esses, vários outros exercícios de teatralização do espetáculo propostos por Boal ajudam a construir a encenação e, além disso, mantêm viva energia e interesse dos estudantes durante o processo. Aqui é importante ressaltar que todos os pressupostos ligados às capacidades de linguagem serão mobilizados pelo professor mediador, a partir desses exercícios propostos no que se refere às interações, aos tipos de discursos utilizados e à infraestrutura geral do texto.

Após a consolidação dessa etapa ou mesmo durante esse processo de construção das cenas e da peça como um todo, os participantes vão construindo o cenário e os figurinos da peça, nesse aspecto, as técnicas do Teatro do Oprimido valorizam a simplicidade e a criatividade na construção, pois o foco está na ação e na reflexão propostas pela peça.

Uma possibilidade é utilizar materiais reciclados e objetos do cotidiano para criar os elementos cênicos, como caixas, tecidos, garrafas, jornais, entre outros. Em relação aos figurinos, a recomendação é também valorizar a simplicidade e a criatividade, utilizando roupas comuns do dia a dia e acessórios que possam ajudar a caracterizar os personagens. Além disso, é importante que os figurinos estejam em harmonia com a temática da peça e com a mensagem que se pretende transmitir.

Em geral, a construção de cenários e figurinos no Teatro do Oprimido é uma atividade coletiva e participativa, em que todos os membros do grupo podem contribuir com ideias e sugestões a fim de que esses elementos cênicos possam ajudar a enriquecer a cena e a transmitir a mensagem proposta de forma mais efetiva.

E já que a peça foi construída por estudantes e será encenada na escola, é importante levar em consideração o espaço disponível para a apresentação. Dependendo do tamanho do espaço, pode ser necessário adaptar a peça para caber no palco ou até mesmo realizar a encenação em espaços alternativos, como um pátio ou uma quadra.

Outro ponto importante é a divulgação da peça, para que os colegas de escola e a comunidade em geral possam assistir e participar do debate gerado pela apresentação. É possível utilizar redes sociais, cartazes, folders e outros meios de comunicação para divulgar a peça e convidar o público para assistir e fazer suas intervenções.

Por fim, os objetivos desta sequência didática são atingidos quando, a partir da mediação do professor e utilizando-se dos pressupostos teóricos discutidos nesta pesquisa: (i) ocorre a iniciação teatral dos estudantes a partir das “oficinas”, (ii) o texto é construído e apropriado por eles com a utilização do gênero peça de Teatro-Fórum apreendido durante esse processo, (iii) os ensaios dão vida ao texto e sua representação oral se concretiza.

Assim, os conflitos propostos pela sua dramaturgia estão finalmente em cena e organicamente os estudantes se tornam protagonistas de seu discurso, construído com em conjunto com seus pares e com o professor mediador, desse modo o fenômeno teatral acontece no âmbito das aulas de língua portuguesa e propicia que os estudantes tenham consciência da importância da linguagem como elemento de transformação de suas realidades e ampliem sua leitura do mundo. Feitos esses apontamentos, apresentamos, na última parte

deste trabalho, a conclusão da pesquisa aqui apresentada, de caráter propositivo para a sala de aula.

## **CONCLUSÃO DA PESQUISA**

A pesquisa de caráter propositivo apresentada neste trabalho teve como foco central a proposta de utilizar o teatro, especificamente o gênero "peça teatral" no formato do Teatro-Fórum, como uma ferramenta de ensino de Língua Portuguesa na educação básica. O objetivo foi explorar como o trabalho com o teatro em sala de aula, através da escrita e representação de peças teatrais, pode contribuir para o aprimoramento das capacidades de linguagem e para a construção de um letramento crítico por parte dos estudantes.

O trabalho se estruturou em quatro capítulos que abordaram aspectos metodológicos, revisão de literatura, pressupostos teóricos e a proposta de sequência didática para a implementação dessa abordagem pedagógica. Destaca-se a importância do Interacionismo Social de Vygotsky como base teórica, juntamente com a influência de Augusto Boal e seu método, especialmente o Teatro-Fórum.

A revisão de literatura sobre teatro apresentada nesta pesquisa abordou a história e os conceitos fundamentais do teatro, desde suas origens nas civilizações antigas até os movimentos contemporâneos. Buscou-se evidenciar de que modo o teatro se constitui como uma forma artística vital na expressão humana e na reflexão crítica sobre a sociedade, bem como a contribuição significativa de Augusto Boal, cujo legado revolucionou as práticas cênicas, especialmente por meio do Teatro-Fórum, ressaltando sua função social e seu potencial transformador. Também foram examinados aspectos da produção escrita e oral de peças teatrais, destacando a importância desses processos e suas formas de ensino para o desenvolvimento das capacidades linguísticas e críticas.

Os pressupostos teóricos apresentados desempenham um papel relevante ao embasar e fundamentar a proposta de trabalho com o teatro no ensino de Língua Portuguesa. Assim, a abordagem sociointeracionista, com base no Interacionismo Social de Vygotsky, fornece o arcabouço teórico para compreender como a interação social e a linguagem influenciam o processo de aprendizagem dos estudantes, logo, essa perspectiva enfatiza a importância do ambiente social e das interações para o pleno desenvolvimento dessa aprendizagem.

Além disso, a pesquisa se apoiou em teorias como o Interacionismo Sociodiscursivo, proposto por pesquisadores da Universidade de Genebra, como Bronckart, Schneuwly e Dolz,

para embasar a proposta de trabalho com o gênero "peça teatral" no contexto do Teatro-Fórum. Essas teorias contribuem para a compreensão da linguagem como prática social e discursiva, evidenciando a relevância de promover uma abordagem inclusiva, participativa e crítica no ensino contemporâneo da língua portuguesa.

Dessa forma, os pressupostos teóricos apresentados na pesquisa não apenas fundamentam a proposta de trabalho com o teatro no ensino de Língua Portuguesa, mas também fornecem subsídios teóricos e práticos para uma abordagem educacional mais significativa e alinhada com as demandas atuais da sociedade. A integração dessas teorias contribui para a promoção do letramento crítico, permitindo que os estudantes assumam um papel ativo na transformação da realidade, conforme preconizado pelo Teatro do Oprimido de Augusto Boal

Nesse sentido, os novos estudos de letramento colocam em evidência uma educação mais questionadora e crítica ao desconstruir conceitos estabelecidos sobre linguagem e escrita, incentivando uma reflexão profunda sobre as práticas de leitura e escrita, permitindo que educadores e estudantes tenham um olhar questionador sobre as normas linguísticas impostas pela sociedade. Essa desconstrução de conceitos tradicionais amplia as possibilidades de expressão e interpretação, estimulando uma abordagem mais diversificada e inclusiva no ambiente educacional.

Os novos estudos de letramento também estimulam o pensamento crítico e reflexivo dos estudantes, capacitando-os a realizar uma leitura de mundo mais profunda e contextualizada. Essa abordagem crítica da linguagem e do letramento permite que compreendam as relações de poder, as ideologias presentes na comunicação e a importância de sua voz na construção do conhecimento. Ao desenvolver o pensamento crítico, esses estudantes são preparados para questionar, debater e se posicionar diante de questões complexas.

Por conseguinte, a utilização do Teatro-Fórum nas aulas de língua portuguesa promove a interação e a participação ativa dos estudantes - estimulando o desenvolvimento da expressão oral, da escuta ativa e da capacidade de argumentação - e possibilita a vivência prática da linguagem, permitindo aos estudantes explorar diferentes registros linguísticos, contextos comunicativos e formas de expressão. Essa prática teatral também contribui para o desenvolvimento da empatia, da criatividade e do trabalho em equipe, aspectos fundamentais para a formação integral dos estudantes, além de promover o letramento crítico, incentivando-os a refletirem sobre questões sociais, culturais e políticas, bem como a se

tornarem agentes ativos na transformação da realidade, conforme preconizado por Augusto Boal.

Todavia, verifica-se algumas possíveis lacunas nessa pesquisa, as quais incluem a necessidade de investigar os efeitos dessa abordagem em diferentes faixas etárias, a adaptação do Teatro-Fórum para diversos contextos educacionais, a integração do Teatro-Fórum com outras disciplinas, a formação de professores para sua implementação e a avaliação dos resultados a longo prazo. Explorar essas lacunas pode contribuir para uma compreensão mais ampla dos benefícios e desafios do uso do Teatro-Fórum nas práticas de ensino, abrindo assim, novas perspectivas para pesquisas futuras sobre o tema.

Por fim, ressalta-se neste trabalho, a necessidade de repensar as práticas de ensino de língua materna, promovendo uma abordagem mais dinâmica e participativa que estimule o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes, bem como amplie a sua leitura de mundo. A proposta de sequência didática elaborada, além de promover o letramento crítico, visa explorar as capacidades de linguagem necessárias para a produção escrita e oral de peças teatrais, proporcionando uma experiência educativa enriquecedora e significativa.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA PRADO, Décio. **O teatro brasileiro moderno**. Editora Perspectiva, 1988.

BARTHOLO, T. L. et al. “Learning loss and learning inequality during the Covid-19 pandemic”. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol. 31, 2022

BOAL, A. **O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996

\_\_\_\_\_, **Jogos para atores e não atores**. 11 ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011

\_\_\_\_\_, **Teatro do Oprimido: e outras poéticas políticas**. Editora34, 2019

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: Educ, 2003

\_\_\_\_\_. **Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências**: por uma renovação do ensino da produção escrita. *Revista Letras, Santa Maria*, v. 20, n. 40, p. 163-176, jan/jun. 2010.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. Coordenação da tradução Fabiana Komesu. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Enseigné**. Grenoble, La pensée Sauvage. 1991.

PIETRO, J.-F.; ERARD, S.; KANEMAN-POUGATCH, M. **Un modèle didactique du “débat”: de l’objet social à la pratique scolaire**. *Enjeux*, v. 39/40, p. 100-129, 1996/1997.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro] Campinas, SP : Mercado de Letras, 2004

\_\_\_\_\_;GAGNON: R.; CANELAS-TREVISI, S. **Cartes conceptuelles des objets d'enseignement**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Des objets em classe de français**. Rennes: Presses Universitaires Rennes, 2009, pp. 65-74

FARIA, João Roberto, org. **História do teatro brasileiro**. 2 vols. São Paulo, Perspectiva; Edições SESC/SP, 2012

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, v. 42, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

GONÇALVES, A. V. **Gêneros Textuais na escola: da compreensão à produção**. Dourados-MS: Ed. UFGD, 2011

JESUS, Dánie; CARBONIERI, Divanize. **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: (org) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2003.

MACHADO, A. R. **Os textos dos alunos como índices de capacidades de linguagem**. In: II simpósio internacional sobre análise do discurso: discurso, ação e sociedade, Belo Horizonte. Programas & Resumos. II Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso: Discurso, Ação e Sociedade. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3, p. 547-573, 2006.

MAZZUCHELLI, Kiki. **Flávio de Carvalho**: o antropófago ideal. São Paulo: Almeida e Dale, 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: \_\_\_\_\_. **Fala e escrita**. 1ª ed., 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 13-30

MELO, Cristina Teixeira Vieira de; MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. **Esclarecendo o trabalho com a oralidade: uma proposta didática**. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (Orgs.). **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 95-114 (Coleção Língua Portuguesa na Escola, 3)

NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e formação de professores: Sequência didática para o ensino de produção de texto. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Orgs). **Gêneros textuais: teoria e prática II**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, p. 163-174, 2005.

NUNES, Silvia Balestreri. **Boal e Bene: contaminações para um teatro menor**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997

PEREIRA, Rodrigo. Método Ativo: **Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior**. In: VI Colóquio internacional. Educação e

Contemporaneidade. São Cristóvão, SE. 20 a 22 setembro de 2012.

RAMOS, Jorge Amílcar Spencer Ramos. **A contribuição e a importância do teatro na educação integral da criança**. 2013. Dissertação de Mestrado.

RAZUK, José Eduardo Paraíso. **Muito além do Teatro do oprimido. Um panorama da obra dramaturgicamente de Augusto Boal**. 2019.

SANTOS, Bárbara. **Teatro das Oprimidas: Estéticas feministas para poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Ed. da Autora, 2023.

\_\_\_\_\_, **Teatro do Oprimido-Raízes e Asas: Uma teoria da Práxis**. Ibis Libris, 2016.

SANTOS, Eliana Ferreira dos. **Atividades de letramento: a retextualização do gênero textual peça teatral no 8º ano do ensino fundamental**. 2016. 174f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS), Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin / Viola Spolin**; tradução de Ingrid Dormien Koudela. - São Paulo : Perspectiva, 2006

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. São paulo: Parábola Editorial, 2014

TERRA, Márcia Regina. **Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita**. Delta: documentação de estudos em linguística teórica e aplicada, v. 29, p. 29-58, 2013.

UNESCO - **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Educação: da interrupção à recuperação**. Paris: Unesco, 2021.

UNESCO - **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: inclusão e educação para todos**. Paris:Unesco, 2020.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: América Latina e Caribe - Inclusão e educação para todos**. Paris: UNESCO, 2021.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes: 2001

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.