UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS VI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E SOCIEDADE – PPGELS

JOÃO VICTOR DE SOUZA GOMES NEVES

PRÁTICAS DE LETRAMENTO-TEATRAL: ESTRATÉGIAS DE DIVERSIFICAÇÃO METODOLÓGICA

Caetité-Ba
Agosto - 2020

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS VI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E SOCIEDADE – PPGELS

JOÃO VICTOR DE SOUZA GOMES NEVES

PRÁTICAS DE LETRAMENTO-TEATRAL: ESTRATÉGIAS DE DIVERSIFICAÇÃO METODOLÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa De Pós-Graduação Em educação, Linguagem E Sociedade – PPGELS, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof.ª Dra. Márcia Cristina Lacerda Ribeiro

Caetité-Ba
Agosto - 2020

FOLHA DE APROVAÇÃO

"PRÁTICAS DE LETRAMENTO-TEATRAL: ESTRATÉGIAS DE DIVERSIFICAÇÃO METODOLÓGICA"

JOÃO VICTOR DE SOUZA GOMES NEVES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE - PPGELS, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia.

Aprovada, em 13 de dezembro de 2021, com nota 9,0 (nove).

Professora Dra. MARCIA CRISTINA LACERDA RIBEIRO
Universidade do Estado da Bahia
Doutorado em História Econômica
Universidade de São Paulo

Professora Dra. LUCIETE DE CÁSSIA SOUZA LIMA BASTOS
Universidade do Estado da Bahia
Doutorado em Educação
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Professor Dr. MANUEL ROLPH DE VIVEIROS CABECEIRAS
Universisade Federal Fluminense - UFF
Doutorado em História
Universidade Federal Fluminense

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

d999p de Souza Gomes Neves, João Victor

PRÁTICAS DE LETRAMENTO-TEATRAL: ESTRATÉGIAS DE DIVERSIFICAÇÃO METODOLÓGICA / João Victor de Souza Gomes Neves. - Caetité, 2021.

72 fls.

Orientador(a): Márcia Cristina Lacerda Ribeiro.
Coorientador(a): Manuel Rolph de Viveiros Cabecei.
Inclui Referências
Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS, Campus VI. 2021.

1.Letramento-teatral. 2.Metodologia Ativa de Aprendizagem. 3.Prática docente. 4.Letramento. 5.Teatro.

CDD: 372

Se o menino do curso primário aprende a abrir os olhos para as pequenas coisas que o rodeiam, se ele aprende a amar de fato as árvores, os animais, a água do rio ou do mar, os peixes, o vento, a chuva, o barro, a terra, o pé de milho, a flor, as estrelas, o que há de melhor nessa 'Pátria amada, Brasil!', se ele começa a aprender a tirar conclusões, ele aguça a curiosidade, o espírito inventivo, a imaginação. Aprendendo a absorver o mínimo, a sua ânsia de aprender o máximo começa a se desenvolver, e ele aprende também a raciocinar, a desejar mais, a não se contentar com o pouco.

(Maria Clara Machado e Marta Rosman, 1994, p.98)

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo contribuir, através da apresentação e descrição da metodologia do Letramento-teatral, para a diversificação dos caminhos metodológicos pelos quais passam os professores de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental 1, no que se refere às práticas de letramento. Para o desenvolvimento da dissertação – construída através de pesquisa bibliográfica – foram selecionados autores de maior importância para os estudos acerca da alfabetização e letramento, como Vygotsky (2007), Magda Soares (2008), Ferreiro e Teberosky (199), entre outros; assim como também foram arrolados importantes nomes para o estudo da pedagogia teatral como Olga Reverbel (2009), Ricardo Japiassu (1998) e Viola Spolin (2010) que, naturalmente, contribuíram para a justificação e embasamento da aqui apresentada metodologia do Letramento-teatral. Também concorre para o desenvolvimento deste trabalho as perspectivas de Circe Bittencourt (1993) e Marco Antônio Silva (2012) relativamente ao Livro Didático como recurso pedagógico e suas implicações, como também das observações de Neusi Berbel (2011) que contribui para a elevação do Letramento-teatral à categoria de Metodologia Ativa de Aprendizagem, portanto, uma perspectiva altamente viável para a ampliação das práticas docentes na área de linguagens.

Palavras-chaves: Letramento, Letramento-teatral, Metodologia Ativa de Aprendizagem, Livro Didático, prática docente.

Abstract

This work aims to contribute, through the presentation and description of the methodology of literacy-theatrical, for the diversification of the methodological paths that Portuguese Language teachers in the final grades of Elementary School 1 go through, with regard to literacy practices. For the development of the dissertation - constructed through bibliographic research - authors of greater importance were selected for studies on literacy and literacy, such as Vygotsky (2007), Magda Soares (2008), Ferreiro and Teberosky (199), among others; as well as important names for the study of theatrical pedagogy, such as Olga Reverbel (2009), Ricardo Japiassu (1998) and Viola Spolin (2010), who naturally contributed to the justification and foundation of the methodology presented here. The perspectives of Circe Bittencourt (1993) and Marco Antônio Silva (2012) also contribute to the development of this work in relation to the Didactic Book as a pedagogical resource and its implications, as well as the observations of Neusi Berbel (2011) that contributes to the elevation of Literacy - theatrical to the category of Active Learning Methodology, therefore, a highly viable perspective for the expansion of teaching practices in the area of languages.

Keywords: Literacy, Literacy-theater, Active Learning Methodology, Textbo
teaching practice.

SUMÁRIO

1. Introdução..... p. 8

2. Alfabetização e Letramento: uma questão de conceito..... p. 11

2.1. Das considerações sobre o termo letramento e o fracasso escolar..... p. 15

3. A expectativa educativa moderna e a BNCC..... p. 22

4. Os entrelaçamentos teóricos do Letramento-teatral..... p. 36

5. A prática do Letramento-teatral: leis, parâmetros e histórico..... p. 48

6. O Letramento-teatral e a organização didática..... p. 53

6.1. Da diversificação dos elementos pedagógicos: a questão do Livro Didático..... p. 53

6.2. A construção de material de apoio docente: O Letramento-teatral da teoria para a prática..... p. 59

6.2.1. A gestação e a concepção do Manual didático p. 65

7. Considerações finais..... p. 67

8. Anexos..... p. 68

9. Referências..... p. 70

1. INTRODUÇÃO

> *“Como se fosses tu, assim entras no teatro e te chamam dentro do sonho e te chamam para fazer o papel do sonho de alguém que não veio, e dizes que nunca viste a peça e nunca leste o texto e nada sabes de marcações intenções interiorizações e te dizem que não importa porque é só um sonho e um sonho não precisa ensaio.” (Caio Fernando Abreu, 1982, p.37)*

Parece pouco provável que se possa produzir analogia mais adequada ao teatro do que comparando-o ao sonho, como fizera Caio Fernando Abreu em seu aclamado “Morangos Mofados”. Teatro, assim como o sonho, é um universo de possibilidades, de temáticas, de sentimentos, de afetividades, de aprendizados. Deste farnel de vida que se chama Teatro, surge a oportunidade de encenar as letras, de apresentar o texto, e principalmente de apreciar os sentidos, os conceitos, as ideias, descortinadas como o palco sob a brilhante luz da ribalta. Em cena: O Letramento-teatral.

A problemática geral que envolve esta pesquisa está no desejo de encontrar caminhos que auxiliem a prática pedagógica do professor no difícil exercício de conter a onda do chamado fracasso escolar. Paulo Freire em suas incursões em defesa da do magistério e da educação significativa em Angicos – RN revolucionou o pensamento sobre educação e desde então desnudou completamente a outrora encoberta ou fragilmente justificada situação de abandono a que muitos alunos pelo país estava submetido. De lá para cá, muitas mudanças se operaram, mudanças essas tão recentes – ou pelo menos com discussões recentes em detrimento da gênese da palavra – no seio das pesquisas em educação, entre elas está o conceito de Letramento e suas implicações para as práticas reais de educação em sala de aula.

Partindo de toda essa problemática, intenta-se no seguir destas linhas amarrar de forma satisfatória todos os conceitos que envolvam o casamento entre as práticas de letramento e o teatro. Para tanto, observou-se arrolar nomes importantes para a circunscrição de tais conceitos, partindo de Paulo Freire, Magda Soares, Ferreiro e Teberosky, entre outros nomes que têm enorme vulto para todo e qualquer diálogo em educação e letramento; de outro lado, também

foram chamado em cena nome de valor inestimável para a pedagogia teatral, sem os quais não seria possível alinhar as bases conceituais do teatro para escola e do letramento-teatral como Viola Spolin, Maria Clara Machado, Olga Reverbel, Ricardo Japiassu entre outros.

A pesquisa que ora se apresenta está destinada principalmente em descrever o letramento-teatral como alternativa pedagógica viável para se trabalhar os aspectos relacionados ao letramento. Com esta finalidade definida, todo o campo metodológico de pesquisa voltou-se para a construção desse conceito especificamente para as séries finais do Ensino Fundamental 1, conforme as expectativas de aprendizado em Habilidades e Competências propostos pela Base Nacional Comum Curricular, documento regulador oficial que, em conjunto com os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, orientam de forma abrangente toda a educação no Brasil.

“A escola já usa o teatro há muito tempo...” pode-se ouvir com bastante frequência esta observação, porém sempre foi incômodo para artistas, professores de arte e conhecedores das potencialidades do teatro perceberem que na maioria das vezes o teatro está ablegado ao segundo plano, ou na prateleira do “estético”, do “ligeiro”, do “fechamento de eventos”, “uma coisinha a mais...”, diante da importância dessa atividade, esta pesquisa se justifica pela capacidade de mudança do *status* escolar no que se refere ao aprendizado significativo, como olvidar o fato de que a prática pedagógica significativa, realmente libertária, tem a diversificação de instrumentos como característica? Não está claro que haja outra maneira de atingir a quase totalidade de alunos, todos em suas particularidades, individualidades, diferenças e especificidades. Se há sujeitos diferentes, assim, diferentes devem ser os instrumentos pedagógicos que os devem alcançar.

Para que transcorresse de forma didática e compreensível, esta dissertação se inicia com o tópico: Alfabetização E Letramento: Uma Questão De Conceito, nele, busca-se dialogar com os mais diversos autores para se construir uma imagem específica de letramento, um conceito que possa ser adequado à fusão esperado com as práticas teatrais. Mais adiante, no tópico: A expectativa educativa moderna e a BNCC, faz-se um quadro comparativo entras

as expectativas de abordagem do letramento-teatral e a legislação que abaliza o processo de ensino-aprendizagem, dessa forma, garante-se a aplicabilidade e legalidade da metodologia, unindo-a aos mais importantes conceitos educativos da atualidade.

Para inda mais justificar a importância dessa modalidade educativa, chama-se à cena no tópico: Os entrelaçamentos teóricos do Letramento-teatral, as teorias psicopedagógicas que cultivam no teatro ferramentas indiscutivelmente úteis para a tomada das práticas letramentista. Finaliza (ou faz apenas breve pausa?) esta pesquisa o tópico de demasiada importância, intitulado: O Letramento-teatral e a organização didática, dialogando com grandes pesquisadores tais como Circe Bittencourt e Marco Antônio Silva, faz breve discussão a respeito da importância da diversificação das metodologias educacionais, com especial atenção ao uso do livro didático (LD) nas salas de aula brasileiras, contribuindo para que esse importante recurso, o LD, não seja encarado como único caminho para se alcançar resultados positivos acerca da aprendizagem do alunos. Este tópico ainda assiste a descrição do produto que se segue das considerações teóricas desta pesquisa: o "*Teatro na escola: estratégias de letramento-teatral",* nada mais que a intenção de se produzir um manual didático de apoio ao docente que intente aplicar o letramento-teatral em sua sala de aula, manual este que está em construção, mas que no referido tópico se vê descrito, imaginado, como tocado por Caio Fernando Abreu na epígrafe desta singela introdução, o manual está descrito como num sonho, de um dia poder ser ferramenta de popularização do letramento-teatral.

Esta pesquisa não se encerra em si, mas abre caminho para que se prolongue em prol das artes teatrais e da educação libertária, de tal forma que o Letramento-teatral possa tornar-se realidade nas escolas brasileiras como estratégia de potencialização da educação significativa pela transformação da realidade escolar. Como aprouver a Baco, do Teatro e a Santa Ana, da educação... assim se espera. Abrem-se as cortinas!

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA QUESTÃO DE CONCEITO

> *Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, 1987, p. 46)*

Paulo Freire, pode-se dizer sem dúvidas, revolucionou todo o pensamento relacionado às práticas de educação, por isso considerado um dos maiores educadores brasileiros pela importância de seus estudos e das transformações por eles promovidas. Um estudo sério do âmbito da educação certamente conta com as valiosas intervenções teóricas de Freire, como aliás se inicia esta seção, encabeçada pela epígrafe (longa, porém necessária) retirada de um de seus maiores trabalhos: A “Pedagogia do Oprimido”.

Quando se trata de Freire (1987), surge rapidamente a expressão “método Paulo Freire de Alfabetização”, referenciando-se, a princípio, a sua prodigiosa ação de alfabetização de adultos em Angicos, Rio Grande do Norte, nos longínquos anos 60, ou mesmo nos atuais ataques promovidos pelos colaboradores da seção extremo-direitista do governo brasileiro. A utilização deste termo “método Paulo Freire” parece ter sido disseminada em larga escala, há, por exemplo, ocorrências desse uso desde a publicação dos primeiros textos do autor e mais recentemente em mídias digitais populares especializados no tema como a versão eletrônica da Revista Nova Escola (2018) que apresenta o título “Existe método Paulo Freire nas escolas públicas?” e no site Andragogia Brasil (2016) com o genérico título “Método Paulo Freire de alfabetização”.

As questões que envolvem a discussão acima promovida são até de certa forma muito naturais, pois sempre que se fala a respeito de alfabetização e, mais recentemente, sobre letramento, surge o diálogo sobre os métodos e os diversos pontos de vista acerca de qual deles pode ser o melhor. Sabe-se que Paulo

Freire em seu percurso como educador pouco se dispôs a criar um “método” de alfabetização tal como os métodos sobre os quais se debruçam os alfabetizadores em suas pesquisas, como os métodos sintéticos, analíticos ou mistos, todos em suas variadas formas a partir do foco de ensino, como o método fônico ou silábico, ou ainda, o método global; Para além de um método, Paulo Freire um lastro fundamental para o ato de ensinar, um conceito, uma referência teórica sólida, consistente, que garanta ao aprendiz uma prática educacional libertadora e crítica, próxima de sua realidade, capaz de muni-lo de todos os artifícios indispensáveis para sua vivência em seu ambiente real.

Ainda assim, esta pesquisa, já nas primeiras linhas do título, fala sobre “diversificação metodológica”, fala de método, e de certa forma se predispõe a associar o conceito apresentado às práticas de letramento e alfabetização, por isso, e como toda teorização requer *a priori* uma conceitualização, convém-nos arrolar as considerações de Roberto Richardson (2012) que, dentre outras importante conjecturas acerca da ação de pesquisar e seus desdobramentos, tece importante comentário sobre a distinção entre o conceito de método e de metodologia:

> Método, vem do grego *méthodos* (meta = além de, após de + *ódos* = caminho).
>
> Portanto, seguindo a sua origem, método é o caminho ou a maneira para chegar a determinado fim ou objetivo, distinguindo-se assim, do conceito de metodologia, que deriva do grego *méthodos* (caminho para chegar a um objetivo) + logos (conhecimento). Assim, a metodologia são os procedimentos e regras utilizadas por determinado método, por exemplo, o método científico é o caminho da ciência para chegar a um objetivo. A metodologia são as regras estabelecidas para o método científico, por exemplo: a necessidade de observar, a necessidade de formular hipóteses, a elaboração de instrumentos etc. (RICHARDSON, Roberto J. p. 22)

Por isso, diante da clara conceitualização de Richardson (2012) é que se pode circunscrever de maneira mais específica o objeto de estudo deste trabalho que tem a intenção de criar bases, certas regras, normas para a aplicação do

que aqui se chama Letramento-teatral, ora, muito distante está essa pesquisa de alcançar o impacto dos trabalhos de Paulo Freire, mas é de forma consistente uma maneira plausível de diversificar as metodologias já utilizadas pelas escolas em todo o país, a partir de referências claras e objetivas que envolvam o trabalho com o LETRAMENTO-TEATRAL.

Bagno e Rangel (2005) em um artigo publicado pela Revista Brasileira de Linguística Aplicada, intitulado “Tarefas da Educação Linguística no Brasil” chama a atenção para a dificuldade de transpor os limites da Universidade no que se refere às inovações metodológicas de diversos segmentos dos estudos linguísticos, para eles, há bastante produção teórico-científica nessas áreas, porém, o debate quase sempre fica circunscrito aos ambientes de formação universitária, mesmo que a demanda pela renovação das abordagens linguísticas modernas em sala de aula seja enorme e haja por parte das instituições governamentais uma proposta de efetivação dessas medidas através de:

> [...] diferentes políticas oficiais de ensino (sobretudo as de âmbito federal) vêm gerando um acervo cada vez mais volumoso de reflexões teóricas, consubstanciadas em documentos da mais diversa natureza (leis, parâmetros curriculares, diretrizes, matrizes curriculares, princípios e critérios para avaliação de livros didáticos, etc.), aliadas a ações efetivas de intervenção nas práticas pedagógicas (exames de avaliação do ensino fundamental e médio, sistemas de avaliação de cursos superiores, programas de avaliação do livro didático, programas de formação docente etc.) (Bagno e Rangel, 2005. p. 64)

Para os autores, essas dificuldades estão voltadas ao currículo das universidades em cursos de licenciatura e práticas irreflexivas dos jovens docentes que permanecem em “modo repetição” das práticas tradicionais de ensino, segundo eles:

> Nas universidades públicas, dadas as condições de produção do trabalho acadêmico e do próprio conhecimento, a pesquisa desenvolvida Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 5, n. 1, 2005 65 não interfere, ou pouco interfere, nas áreas sociais mais amplas, incluída aí a escola (fundamental e média), que dela poderia se beneficiar de forma muito mais intensa e extensa. Nas próprias universidades, os debates e mesmo os resultados da pesquisa científica praticamente não ultrapassam o círculo restrito dos centros de investigação e das publicações especializadas, pouco numerosas e de distribuição deficiente. Muito freqüentemente, nem sequer a graduação em Letras dessas mesmas universidades sofre a influência saudável que se poderia esperar dessas investigações: os mesmos professores que realizam pesquisa de ponta se limitam, em seus cursos de graduação, a transmitir aos estudantes os postulados canônicos das diferentes disciplinas, sem renová-las com dados mais recentes, sem submetê-las a crítica, sem propor conceituações renovadas. (Bagno e Rangel, 2005. p. 64-65)

Importante acrescentar o artigo supracitado (Bagno e Rangel, 2005) é homônimo ao artigo escrito por Aryon D. Rodrigues, publicado em 1967, e inspirado por ele; para os autores o artigo de Rodrigues (1967) continua sendo “ainda hoje atual”. O artigo escrito por Rodrigues (1967) também fora citado por Magda Soares (2008) em seu texto intitulado “Alfabetização: a (des)aprendizagem das funções da escrita”, nele a autora chama a atenção para o aparecimento e popularização dos estudos linguísticos voltados para a alfabetização a partir da década de 1980, em virtude do chamado “Fracasso da Alfabetização no Brasil”, o que para a autora ainda é uma realidade.

Para que prossigam essas reflexões, convém esclarecer que o propósito maior dessa alternativa metodológica doravante chamada de Letramento-teatral visa a união das técnicas teatrais aos mecanismos de alfabetização e letramento para alunos de anos finais do **E**nsino **F**undamental **1**. Antes, porém, é de extrema necessidade, a mérito de contextualização, que estabeleçamos esta jovem relação entre a alfabetização e o letramento.

2.1. Das considerações sobre o termo “letramento” e o fracasso escolar

Esta pesquisa está longe de querer fomentar disputas, mas conciliações. Estratégias que distavam em objetivos estão agora justapostas e mostram possibilidades de trabalho conjunto por um fim comum: letrar ou alfabetizar, ou ainda alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando... Há certa celeuma envolvendo a gênese do termo “Letramento”, uma celeuma que ultrapassa os limites nominativos, vocabulares e se estabelece no mais profundo da essência teórica.

Sabe-se que a década de 80 foi considerada bastante frutífera no que tange os estudos acerca da alfabetização, mas, daí em diante, muitas dificuldades foram enfrentadas pelos mais diversos atores desse movimento emancipatório e libertador pelo qual ainda tem passado a educação brasileira, acerca disto nos aponta Iria Brzezinski (2010)

> Dou realce ao movimento de algumas associações científico-acadêmicas que passaram a reivindicar, produzir documentos, publicar, realizar eventos, participar de oitivas, de audiências públicas e agir conjuntamente na condição de interessados em, entre outros aspectos, no papel do Estado na educação, no dos sistemas educativos, nas transformações estruturais provocadas pela reorganização das instituições educacionais, nas reformas da educação básica e superior, na elaboração de diretrizes curriculares para os cursos do ensino superior, na elaboração do Plano Nacional da Educação (PNE/2001), nas inovações educacionais e no uso das tecnologias da informação e comunicação, na criação dos fundos de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef/1996 e Fundeb/2007 –, na instalação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinais). (p. 194-195)

Ainda assim, diante de todos os ganhos obtidos ao longo dos anos do ponto de vista legal, aparentemente não foi possível avançar satisfatoriamente do ponto de vista metodológico como aponta Magda Soares (2008) sobre o fracasso da alfabetização. Para a autora esse fracasso se deve principalmente ao modo como se encara a alfabetização pela escola que em geral, não compreende o processo de aquisição da linguagem, segundo a autora:

> O resultado é que o processo de aquisição da língua escrita, na escola, é, desde o primeiro momento, um processo de *desaprendizagem* da escrita com as funções de interação autor\leitor, de intersubjetividade, e de aprendizagem de uma escrita que, em vez de interação, é reprodução de um modelo escolar de texto, é "prestação de contas" do autor a um leitor que nada mais espera senão reconhecer, no texto produzido, esse modelo; (p. 81)

O ensino da língua materna e o fracasso escolar têm, portanto, relação íntima, posto que se considerando o posicionamento da legislação que apresenta o caráter discursivo da língua baseado na interação social, com o meio e com as pessoas, o professor de língua portuguesa se torna, portanto, responsável pelo sucesso do indivíduo na interação social visto que o valor da práxis coerente com o desenvolvimento do aluno é diretamente proporcional ao grau de letramento promovido pela escola e o grau em que está inserido a comunidade do aluno. Daí também se decorre o fato de Magda Soares (2008) também estabelecer longas relações entre os resultados de práticas escolares com alunos de diferentes realidades sociais. Assim afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998)

> Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler e escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (PCN, 1998, p. 21)

Diferentes textos apontam que o termo letramento fora cunhado por Mary Kato ainda no ano de 1986, baseada na tradução literal da palavra *literacy*, do inglês, que significa alfabetização. Eis, portanto, o início deste dinâmico embate teórico. Atualmente existe uma cisão entre os termos. Ao longo dos anos, a academia, assim como as editoras e boa parte de toda a produção teórica sobre educação conceitualiza a Alfabetização como a decodificação dos aspectos formais da língua, a parte pragmática do processo de leitura e escrita; ao passo

que o Letramento infunda as ideias de leitura aprofundada, crítica, discursiva, cultural; a leitura conforme aponta o conceito apresentado pelo PCN.

Magda Soares (2003), defensora da existência desses dois conceitos, afirma já em 1985 a existência desse duplo caminho para a aquisição da linguagem:

> Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever - *alfabetizar-se,* deixar de ser *analfabeto,* tornar-se *alfabetizado,* adquirir a "tecnologia" do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguístíca. O "estado" ou a "condição" que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy.'* (SOARES, Magda, 2003, p.17, 18)

Soares (2003) vem falar sobre a “invenção” ou “descobrimento” do conceito anterior ao termo, pois salienta essa condição um ano antes de Kato*****, além de asseverar a existência paralela dos dois conceitos, apontando, por assim dizer, que a prática educativa pode possuir um sem o outro.

Apesar de toda a problemática envolvendo a criação deste termo, “letramento”, vale observar que Magda Soares é a responsável pela introdução e popularização deste termo no Brasil e, talvez a particularidade mais importante, a autora faz importantíssimas análises sobre a aplicação do conceito de letramento à realidade brasileira que, conforme ocorrido com uma série de países com sistemas de educação similares ao brasileiro, possuíam uma grande soma de usa população completamente alfabetizada, porém, distante de alcançar uma competência linguística exclusivamente relacionada às praticas de letramento. No Brasil, além de denunciar os tristes panoramas da alfabetização (várias vezes acompanhada pelo epíteto de fracassada), há que se considerar os igualmente periclitantes dados acerca das competências formadas pelo letramento (ou pela ausência dele).

É válido apontar que teóricos contemporâneos à Magda Soares como Ferreiro e Teberosky (1999) e Moacir Gadotti (2005) divergem substancialmente quanto ao uso do termo letramento, questão interessante se dá no fato de todos eles, mais ou menos diretamente têm as teorias freirianas como referência e justificativa para seus argumentos. Para Freire, a conceito de alfabetização já possuía sentido amplo e continha as reflexões sobre a materialidade crítica da formação leitora, usos e recursos da linguagem em situações cotidianas com fim em transformação da realidade social, tal como reitera Gadotti (2005) em consonância com as opiniões de Ferreiro e Teberosky (1999) que acreditam ser o letramento apenas uma "invenção" que, de maneira geral, pode até desqualificar toda a discussão previamente empreendida por Paulo Freire, como se a alfabetização freiriana se visse resumida a uma mera técnica de leitura.

Opostamente, Magda Soares, (2008)**,** também fez uso da interpretação das teorias freirianas**.** À medida que discorre que o termo Alfabetização "serviu" durante certo momento, mas que a intensificação da pesquisa requereu alteração ou aprofundamento adequado ao novo projeto de educação. Ela o considera precursor do conceito de letramento, mesmo que não o tenha cunhado efetivamente, pois como afirma:

> No quadro dessas considerações, conclui-se que Paulo Freire não criou um método de alfabetização; criou e, de certa forma, inaugurou uma nova concepção de alfabetização que revolucionou as concepções até então em circulação. No sentido restrito do termo "método", lançou mão, para a concretização dessa concepção de uma prática pedagógica, de propostas metodológicas já existentes; no entanto, concebendo politicamente e ideologicamente essas propostas, põe-nas a serviço de um projeto de construção de um novo homem, de uma nova sociedade, utiliza-as para a concretização de uma sua pedagogia, que é do "oprimido", mas é também "da esperança". (p.122)

Em meio às disparidades teóricas acerca dos termos, é de suma importância trazer à luz das discussões as opiniões de Emília Ferre**i**ro (Cf. 2013), psicóloga e pedagoga argentina, que em entrevista à Telma Weisz da revista Nova Escola, fez importantes e duras críticas à palavra Letramento. No trecho

da entrevista, disponibilizado pelo YouTube, no canal da Revista Nova Escola[1], mais especificamente a partir dos 11 minutos e 30 segundos, a autora afirma que a terminologia cria uma dificuldade, pois gera uma dissociação entre “algo que é visto como um código ou um sistema de marcas, com correspondências grafofônicas e nada mais, e, por outro lado, algo como os usos sociais e as funções sociais da escrita.”. Para ela, portanto, é um grande erro considerar a escrita como uma sequenciação de códigos, pura e simplesmente, e que quaisquer tentativas de associar ao termo alfabetização um componente composto como “alfabetizar letrando” ou “letrar alfabetizando” geraria uma expectativa de existência de duas formas diferentes de alfabetizar:

> Em todo caso, me parece que ter os dois componentes designados por dois termos diferentes está contribuindo, pelo pouco que sei e vejo, é para enfatizar novamente a parte de código, a aprendizagem de código. [...] as educadoras não são espectadoras **do espetáculo do desenvolvimento** e têm que descobrir o seu papel e exercê-lo profissionalmente. E aí está o problema, no profissionalmente. Se ela segue dizendo “diga-me o que eu tenho de fazer”, não estou falando com um profissional. Um profissional tem que dialogar a partir do seu ofício, e debater a partir do seu ofício com argumentos, e não apenas dizer: “isso funciona!”, “isso não funciona!”. (Ferreiro, Emília, 2013, grifo nosso)

Ferreiro (2013) coaduna em suas opiniões com Gadotti (2005) acerca dessa difícil conceituação. A despeito de toda essa discussão, é interessante apresentar uma perspectiva difícil de ser exposta dentro da academia: nem sempre a cunhagem de um termo novo ou uma suposta grande descoberta teórica significa, necessariamente, o adiantamento científico, um ganho imensurável para os questionamentos já em prática no cenário científico, cultural e pedagógico. Existe uma tendência muito específica dos pesquisadores modernos de “abandonar” a produção existente por uma novidade. Não que toda produção novidadeira deva ser considerada modismo, pois que esse

[1] A referida citação fora transcrita pelo autor dessa dissertação monográfica em 20 de abril de 2020. Trata-se de uma entrevista concedida a Telma Weisz, sob título de: Cisão entre alfabetização e letramento, Série Grandes Diálogos da Revista Nova Escola. >> disponível em https://www.youtube.com/watch?v=WF5S9Ic4nmY . O vídeo possui 14 minutos e 50 segundos.

pensamento redutivista não passaria de negação do progresso e uma tentativa de conter as atualizações, principalmente no campo das ciências educacionais, mas que a academia precisa reencontrar o caminho da atividade seletiva: aquela que testa, observa e seleciona aquilo que funciona e que *atestadamente* contribuiu e ainda contribui para determinado fim; para então associar, cumular, entrelaçar com as novas técnicas e teorias. O conhecimento científico é seletivo, perscrutador, confirmativo e cumulativo e não substitutivo.

Mesmo assim, cabe-nos relembrar que o objetivo desta pesquisa não é enveredar-se pela política de nomear os aspectos teóricos que dela fazem parte, mas refleti-los enquanto aportes necessários que lhe consagrem importância e exequibilidade. Para além desta discussão, preciso é que se assevere a existência e plena utilização do termo “Letramento” no texto oficial da Base Nacional Comum Curricular, referencial legal máximo, no momento, para o qual respeitosamente se voltam as atribuições teórico-metodológicas do Letramento-teatral, a pretensão maior dessa pesquisa. No texto oficial da Base Nacional Comum Curricular a palavra “Letramento” é utilizada cerca de 50 vezes e ainda é associada a termos que lhe configuram novas perspectivas como “multiletramento”, “letramento matemático” e “letramento científico”; além de apresentar com clareza o posicionamento técnico e teórico da Base:

> Ao mesmo tempo, pode colaborar com os processos de **letramento e alfabetização** dos alunos, ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas.
> Para tanto, os professores devem buscar formas de trabalho pedagógico pautadas no diálogo, considerando a impossibilidade de ações uniformes. (BNCC, 2017, p. 224 – Grifo nosso)

Assim sendo e diante das discussões e leituras acerca da temática em questão, registre-se que para o desenvolvimento desta pesquisa foi levado em consideração as concepções de Magda Soares (2008) a respeito da Alfabetização e do Letramento, portanto, para que se consolide o termo por essa pesquisa utilizado: Letramento-teatral, teremos por definição de Letramento as: práticas discursivas de apropriação linguístico-semântico que partem do contexto da linguagem escrita, multimodal e intersemiótica para todas as demais

ações por ela provenientes que se refiram à inter-relação leitor x texto e leitor x mundo, sempre sob a égide da criticidade, ampla compreensão e capacidade de transformação interna (do indivíduo letrado) e externa (do ambiente que circunda o indivíduo que se apropria das práticas de letramento).

Portanto, considerar-se-á, apenas por adequação legal, a cisão entre os termos alfabetização e letramento e utilizar-se-ão os aspectos conceituais destes termos para associá-los ao projeto letramento-teatral. Dessa forma, fica registrada a intenção de ligação entre as práticas na utilização do termo "letramento-teatral", considerando-se o recorte já efetuado para o *corpus* dessa pesquisa que considera os anos finais do **E**nsino **F**undamental **1**, para os quais, legalmente, o processo de alfabetização (no sentido atual e restrito do termo) já deve estar concluído; restando apenas a potencialização do letramento (também no sentido atual e restrito) que se dá ao longo de toda a formação do indivíduo, existindo inclusive, produção acadêmica que dê conta de pesquisar o letramento até mesmo na universidade.

Há, já nessa altura das discussões, a interseção entre as práticas pedagógicas que conferirão ao letramento-teatral, termo aqui cunhado com hífen por se tratar de unidade semântica com valor específico, no que se refere às metodologias em sua multiplicidade e potencialidades, citando novamente os PCN *apud* BNCC (BRASIL, 2019, p.21), o letramento-teatral faz parte das:

> "[...] práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler e escrever.", pois estão espalhadas não apenas no texto, que tem papel fundamental nessa prática, mas na vivência das situações-problemas voltadas para a encenação do cotidiano e da adaptação.

Letrar através do teatro é provocar a experienciação do texto, do contexto e dos significados que a linguagem oferece. É um pré-estar no mundo, um antever das relações sígnicas que só uma leitura profunda é capaz de produzir.

3. A expectativa educativa moderna e a BNCC

Aprendemos através da experiência,
e ninguém ensina nada a ninguém.
(Spolin, Viola, 2010, p.3)

Rachel Barros Nigro (2008) em sua pesquisa intitulada “Desconstrução da Linguagem Política” nos brinda com considerações bastante importantes acerca de Wilhelm von Humboldt, teórico alemão considerado um pioneiro na reforma das teorias linguísticas, cujas palavras foram por ela acessadas em processos de tradução complexos, visto que a obra original “ *über die strukturelle Vielfalt des sprachlichen Potenzials der Menschheit*” fora inicialmente traduzido para o francês “*sur la diversité de structure du potentiel linguistique de l'humanité*” por Ole HansenLove EM 1972 e, posteriormente para o português por Nigro(2008). Acerca do conhecimento linguístico, Humboldt afirma que:

> Considero o funcionamento da língua na sua extensão mais larga, ou seja, não me contento em examinar sua relação com o discurso e com o repertório lexical, produtos imediatos de sua atividade, como também abordo o problema de suas relações com as faculdades intelectuais e afetivas” (HUMBOLDT *apud* Rachel Barros Nigro, 2008, p. 144)

A perspectiva de Humboldt não só complementa e une todas as afirmações anteriores como apresenta parâmetros muito objetivos sobre os estudos da língua e da linguagem, principalmente no que tange a prática docente e suas metodologias. Acerca disto, salienta-se que não há idade mínima ou máxima para o trabalho com o Letramento-teatral, reservadas obviamente as suas proporções e objetivos em função dos ciclos educativos a que se propõe aplicar as bases metodológicas; por isso é de grande importância aqui estabelecer um nicho educacional para testar a exequibilidade das propostas em Letramento-teatral.

Para esta pesquisa considera-se os anos finais do processo de alfabetização e letramento, mais especificamente o quarto e quinto ano no **E**nsino **F**undamental **I**, que doravante será abreviado e terá a construção EF1[2].

A utilização do Letramento-teatral com essas finalidades não é nova, mas carece ser popularizada**.** Pode-se elencar dois nomes importantes para a utilização do teatro em práticas escolares, são eles: Peter Slade e Caldwell Cook.

Caldweel Cook, inglês, professor da Universidade de Cambridge, no Reino Unido, foi pioneiro ao inaugurar um método dramático de ensino e já em 1917 publicar sua obra intitulada “The play way” que, basicamente, se relaciona diretamente com os métodos lúdicos de educação e consiste na encenação de situações diversas para a assimilação dos conteúdos trabalhados pelas diferentes disciplinas. Cook vai então deslocar a encenação pela mera dramatização escolar em eventos, por exemplo, para a esfera educacional. Para ele a educação era proveniente da ação, do fazer, do experimentar e não do escutar. Daí o ser o “jogo” considerado pelo professor o meio natural do estudo para o jovem. Cook e suas teorias foram considerados inadequados e impedido de prosseguir em seus estudos.

Já Peter Slade, educador e pesquisador também inglês, foi mais adiante nos estudos pela educação**-**teatral em seus mais de 20 anos de aprofundamento teórico. Fundamentando-se principalmente na psicologia da primeira metade do século XX, Slade propunha o teatro, principalmente os jogos teatrais, como ferramenta de autoconhecimento e de liberação da agressividade. Para ele, o teatro é caminho para a cartarse (katarsis). Como afirma Japiassu (1998, p.4) “Os jogos teatrais são procedimentos lúdicos com regras explícitas. [...] No jogo dramático entre sujeitos (Faz-de-conta) todos são "fazedores" da situação imaginária, todos são "atores". [...] Na ontogênese, o jogo dramático (faz-de-conta) antecede o jogo teatral.”

---

[2] Sobre isso cabe uma observação. Tanto as LDB**,** quanto os PCN (já discutidos em momentos anteriores) estabelecem o ciclo de alfabetização e letramento com objetivos definidos e circunscritos**.** As novas deliberações legais farão pequena alteração em relação ao ano de conclusão da alfabetização (antes no terceiro ano do EF1, agora o segundo ano). Entretanto, é de concordância geral que o processo de letramento é contínuo e gradual, podendo ser estabelecido durante toda a vida escolar do indivíduo.

Mais adiante e no mesmo parágrafo, Japiassu (1998) cita Koudela (1992) ao apontar que esta “passagem” do jogo dramático ao jogo teatral é:

> [...] uma transição muito gradativa, que envolve o problema de tornar manifesto o gesto espontâneo e depois levar a criança à decodificação do seu significado, até que ela o utilize **conscientemente,** para estabelecer o processo de comunicação com a plateia. (Koudela,1992 *apud* Japiassu, 1998 p. 4, grifo do autor).

Japiassu (1998) ainda vem complementar suas considerações acerca da metodologia do teatro enquanto ferramenta de diversificação das práticas escolares, o autor salienta a importância enquanto esclarece o funcionamento dos jogos teatrais para esta finalidade:

> Os jogos teatrais são intencionalmente dirigidos para o outro. O processo em que se engajam os sujeitos que "jogam" se desenvolve a partir da ação improvisada e os papéis de cada jogador não são estabelecidos *a priori,* mas emergem a partir das interações que ocorrem durante o jogo. A finalidade do processo é o desenvolvimento cultural e o crescimento pessoal dos jogadores através do domínio e uso interativo da linguagem teatral, sem nenhuma preocupação com resultados estéticos cênicos pré-concebidos ou artisticamente planejados e ensaiados. (Japiassu,1998, p. 4-5 **85-86**)

Partindo de toda essa discussão em torno do Letramento-teatral, sua eficiência e comprovações em diversas teorias, ratificadas inúmeras vezes por diversos autores, convém ressair, finalmente, que os métodos do Letramento-teatral também estão alinhados às propostas da BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

A BNCC, inédita e recente pela promulgação que data de 2019, é um documento com força de lei que garante um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns para as escolas de norte a sul do Brasil. A base já havia sido pensada desde as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (1998), mas só pôde ser concluída e homologada no ano de 2019 em função de uma diversidade de questão atávicas, em cujo desenrolar perpassam questões teóricas, políticas, econômicas e etc.

A criação de uma base curricular comum já era na Constituição Federal de 1988, mais precisamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014). Como aponta o artigo 26 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996:

> **Art. 26.** Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, LDBE, 1996)

Em 2015 começou a construção do documento oficial que contou com a participação ativa de diversos segmentos da sociedade e veio, portanto, estabelecer uma sequência de competências e habilidades básicas a serem consideradas e cumpridas por ordem da lei nas diversas metodologias de ensino pelo país. Segundo o Ministério da Educação:

> A ausência de indicações claras do que todos os alunos devem aprender para enfrentar com êxito os desafios do mundo contemporâneo tem impactos diretos sobre a qualidade da educação. Sem igualdade de oportunidades para que todos possam ingressar, permanecer e aprender na escola, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos têm direito, a busca pela equidade, com acolhimento da diversidade que é inerente ao conjunto dos alunos, fica comprometida. A adoção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfrenta diretamente esse problema. Ao indicar com precisão quais são as competências que todos os alunos devem desenvolver e que habilidades são essenciais para o seu desenvolvimento, as redes e os sistemas de ensino poderão adequar seus currículos tomando a Base como referência e levando em conta as necessidades e as possibilidades dos seus estudantes, assim como as suas identidades. Da mesma forma, escolas e professores passarão a ter clareza do que os seus alunos devem aprender e o que devem ser capazes de fazer com esse aprendizado e, assim, poderão planejar seu trabalho anual, sua rotina e os eventos do cotidiano escolar considerando as características próprias do seu alunado. Assim, a superação da fragmentação das políticas educacionais, o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e o alinhamento dos currículos e das propostas pedagógicas à BNCC deve ajudar a promover a qualidade da educação garantindo igualdade e equidade para todos. (MEC, 2020)[3]

[3] http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base acesso em 16/04/2020.

O Letramento-teatral está relacionado diretamente com a disciplina “Artes”, disciplina essa já regulamentada e de caráter obrigatório como assevera a LDB (1996), especialmente no inciso 2º do artigo 26 da já referida Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, reescrita pela primeira vez em 2010 e revisada posteriormente em 2017:

> **§ 2o** O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010
> **§ 2o** O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

A disciplina de Artes é também apontada e descrita pela BNCC, porém, e aqui vai uma importante observação geralmente cometida pelas propostas pedagógicas das escolas pelo Brasil: a Base compreende que a disciplina de Artes faz parte da área de linguagens, e as disciplinas “(...) antes articuladas, passam a ter status próprios de objetos de conhecimento escolar. O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas**.**” (BNCC, p. 63). Isso significa que, na prática não deve haver qualquer dissociação ou compartimentação das disciplinas, pois que o trabalho conjunto e as diversas práticas deverão demonstrar que “as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação**.**” (BNCC, p. 63).

Nesta pesquisa, o enfoque estará sobre o trabalho com o quarto e quinto ano do **E**nsino **F**undamental **I**, portanto anos finais, a Base é clara ao indicar que as práticas educativas devem “ampliar” e “aprofundar” as práticas de linguagem adquiridas no processo anterior, cuja finalidade estava inteiramente destinada à alfabetização, dando clara indicação de que o processo alfabetizatório e letramentista é ininterrupto. Além disso, o texto oficial salienta que “Nesse segmento, a diversificação dos contextos permite o aprofundamento de práticas de linguagem artísticas, corporais e linguísticas que se constituem e constituem

a vida social**.**” (p. 64)**.** Já aí abre-se uma importante brecha para a consolidação do Letramento-teatral.

Retomemos agora conceitos imprescindíveis para o prosseguimento das discussões a que se pretende empreender esta pesquisa. Primeiramente, ao compreender e assinalar a dissociação entre alfabetização e letramento, compreendeu-se que o letramento é a prática que permite ao educando maior apreensão das particularidades da linguagem no que se refere aos seus aspectos reais de uso, nas relações intrínsecas que a linguagem promove nos indivíduos leitores e nas extrínsecas ao leitor, voltadas ao seu “estar” no mundo, em sociedade.

Diante disso, e compreendendo a importante contribuição do teatro para essa perspectiva, propõe-se que se utilize de maneira específica o teatro como diversificação das práticas de letramento dentro da escola, daí o intitularmos essa nova abordagem metodológica de Letramento-teatral. Válido considerar como “nova abordagem metodológica”, visto as diferentes utilizações da linguagem teatral na escola através dos séculos, porém sem critério teórico que o associe às práticas de letramento, uma vez que esse também é um termo, cujo conceito geral é jovem, por assim dizer.

O letramento-teatral deve, como toda e qualquer abordagem dentro das *práxis* educacionais, estar intimamente interligado às normas apontadas pela BNCC para que possua validação técnica. Adiante, o texto oficial da Base estabelece uma sequência de seis competências gerais para a área de linguagens que devem ser alcançadas em sua totalidade no processo de ensino dos alunos desse segmento, a saber:

> 1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
> 2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
> 3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências,

> ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
> 4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
> 5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
> 6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BNCC, p. 65)

Conclui-se de maneira peremptória: o Letramento-teatral alcança plenamente cinco das seis competências gerais da área de linguagens para o Ensino Fundamental. Analisando mais detidamente as competências gerais da BNCC para a área de linguagens pode-se construir um quadro comparativo entre a metodologia do Letramento-teatral e as expectativas de aprendizagem propostas pela base, observe:

A competência número 1 aponta para uma conscientização do sujeito aprendiz para com a linguagem como uma “construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica”. A utilização do texto dramático é de cara uma revelação constante da realidade social, mesmo que o texto possua características que o definam como fantástico ou que contemple certas questões sobrenaturais, estará fatalmente ligado a construção sociocultural de seus autores ou mesmo dos próprios “fazedores” da dinâmica teatral. Esta metodologia, cabe acrescentar, está também muito envolvida com práticas de adaptação de textos narrativos para textos dramáticos e vice-versa, por isso, esta também uma possibilidade de materialização das diferentes formas de construção simbólica do texto, a reflexão sobre os personagens, seus comportamentos e a linguagem que utilizam contempla a dinamicidade do uso da linguagem, e o que é melhor, apresenta contexto sociocomunicativo definido.

De um modo geral, o ganho imediato e mais significativo do uso do teatro na educação está na expressividade adquirida pelo sujeito, na consciência de si (mente e corpo) e do mundo que rodeia o jovem artista. A competência número 2 da Base afirma que é importante ao aluno “Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana[...]”, justamente pela multiplicidade de abordagens tão própria do teatro é que a competência em questão se vê englobada na metodologia do Letramento-teatral, assim como também a competência número 3 que também salienta a importância dessa pluralidade, afinal, não há limites para a criatividade em um palco.

Ainda nesse caminho de justificação teórica, convém lembrarmos uma seção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) que esclarece a respeito dos Temas Transversais, os PCN reiteram que a preocupação a respeito da formação ética dos jovens educandos não é inédita e, portanto, naturalmente haveria no sistema educacional brasileiro a preocupação pela chamada “educação para a cidadania”. Os PCN, a princípio formularam os chamados Temas Transversais para que fossem incluídos nas práticas escolares com intuito em formação cidadã, são eles: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual. Como afirma o texto oficial dos Parâmetros:

> Os Parâmetros Curriculares Nacionais incorporam essa tendência e a incluem no currículo de forma a compor um conjunto articulado e aberto a novos temas, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. O currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e outros temas podem ser incluídos. (BRASIL, PCN. P. 25, 1997)

Vale lembrar que tal preocupação não foi afastada da gestão educacional do Brasil pela ocasião da homologação da BNCC, nesse ínterim a Base revoluciona a anterior separação de Temas Transversais readequando-os em um novo contexto que é então denominado “Temas contemporâneos Transversais”, neles, de forma contextualizada e integrada, os temais referente à dinâmica social e a cidadania são trabalhados com enfoques estratégicos para o melhor aproveitamento do aluno. Como afirma o Conselho Nacional de Educação, no Parecer Nº 7, de 7 de abril de 2010:

> Art. 16 Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em
> seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.
> § 2º A transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas sociais em uma perspectiva integrada, conforme a Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010).
>
> (CNE/CEB 2010, p. 05)

A organização proposta pela BNCC em acordo com o Conselho Nacional de Educação deixa clara a imprescindível abordagem integrada dessas ações, conforme assevera o inciso 2º do artigo 16 presente no parecer supracitado, na BNCC, os Temas transversais tiveram ainda o acréscimo da palavra “contemporâneo”, o que vivifica a atualidade das discussões para a preparação do jovem que doravante será submetido. Em relação aos PCN, a Base Nacional promove um aumento considerável de temáticas a serem trabalhadas, mais especificamente 15 temáticas, sendo elas: Ciência e Tecnologia, Direitos da Criança e do Adolescente; Diversidade Cultural, Educação Alimentar e Nutricional, Educação Ambiental; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras; Educação em Direitos Humanos; Educação Financeira; Educação Fiscal; Educação para o Consumo; Educação para o Trânsito; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do Idoso; Saúde; Trabalho e Vida Familiar e Social; divididos em seis macroáreas temáticas (Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Saúde) (IMAGEM ANEXO 1). Afirma a BNCC.

> [...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BRASIL, BNCC, 2019, p.19)

Dessa forma, retornando ao excerto que apresenta as competências gerais da área de linguagens, veremos que a competência de número 4 se deve especificamente a importante função dos TCT's (Temas Contemporâneos Transversais) da BNCC na formação do indivíduo. A competência geral de linguagens número 4 cobra a utilização de:

> [...] diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando **criticamente** frente a questões do mundo contemporâneo. (BRASIL, BNCC, p. 63, *grifo nosso)*

A metodologia do Letramento-teatral estará atuando precisamente nos pontos abordados pela competência 4, pois é da natureza do teatro promover as relações de alteridade. Sob esse aspecto o jovem inserido em práticas pedagógicas voltadas para os jogos teatrais terá acesso e oportunidade de observar e sentir as mais diversas situações contemporâneas que visarão retratar os fenômenos sociais; partindo deles, diante de uma metodologia crítica e atuante, o aluno terá condições de refletir conceitos éticos acerca dos direitos humanos e ambientais desde a microesfera social em que está inserido até as mais amplas discussões dos acontecimentos no mundo. Crítica e alteridade pela cidadania.

Por fim, a competência geral número 5, "Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais [...]", pode-se dizer, são absolutamente inerentes ao teatro que por si, já é uma manifestação artística integrada às culturas de todos os povos, das mais diversas maneiras. Daí, resta ao docente primar pelo resgate dos aspectos culturais locais e globais em folguedos, histórias, pessoas, lugares

e idiossincrasias, criando assim um ambiente plural, de respeito e enaltecimento das culturas tradicionais e modernas.

Essa pesquisa, em especial, promove o desejo, o objetivo, pela utilização do teatro como estratégia de letramento. A redação final da Base deixa claro, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais**,** que o texto é ponto focal do trabalho do professor de língua portuguesa, pois a linguagem precisa ser compreendida como "uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história" (BRASIL, 1998, p. 20). Daí o se utilizar o texto dramático em suas vertentes mais específicas como referencial de materialização da linguagem para que se alcancem as habilidades específicas propostas pela legislação no processo de afirmação da competência linguística.

Chamando mais uma vez a Base**,** temos que:

> Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, BNCC, 2019, p. 68)

Isso significa, *grosso modo*, que as práticas de linguagens na escola precisam estar relacionadas a uma multiplicidade de formas de produzir, configurar e reconfigurar , replicar e interagir, utilizando-se de textos e gêneros multissemióticos e multimidiáticos, dentre os quais faz parte o texto teatral que poderá ser adaptado a uma série de situações e esquemas que se aproximem da realidade comunicativa a fim de preparar e consolidar o conhecimento da língua em sua esfera real de processamento.

A parte da BNCC relacionada à língua portuguesa manteve os aspectos relacionados às **práticas de linguagem**, elas por sua vez permitem ligação íntima com a prática do Letramento-teatral, a princípio com as práticas de **oralidade,** e **leitura/escuta**; a proposta aplicada de maneira completa tendo o texto dramático como foco de trabalho terá facilmente a abordagem das práticas de **produção** (escrita e multissemiótica) e **análise linguística/semiótica** (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da

língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses)**.**

Ainda apontando para a necessidade de contextualização da linguagem em suas práticas situadas numa circunstância real é que a base ainda oferece outra categoria de organização teórico-metodológico: os campos de atuação. São eles: Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública; isso para os anos finais do EF1, objeto de estudo desta pesquisa. Vale salientar que estes campos de atuação são um referencial importantíssimo para a escolha dos textos e adequação dos materiais para a aplicação do Letramento-teatral. A disciplina específica de Língua Portuguesa **(LP)**, na Base Nacional Comum Curricular, tem descritas (assim como o grupo maior em que está contida) uma sequência de competências gerais que devem, por lei, serem seguidas em sua completude. Em LP são 10 competências gerais, a saber:

> 1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
> 2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
> 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
> 4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
> 5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
> 6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
> 7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
> 8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

> 9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
> 10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, BNCC, 2019, p. 89)

Assim como ocorrido em relação às competências gerais da área de Linguagens, também o Letramento-teatral alcança plenamente sete das dez competências gerais da disciplina língua Portuguesa para o Ensino Fundamental I, anos finais: a competência específica número 1, que em linhas gerais possui semelhante informação que a competência geral da área de linguagens explicitada anteriormente; a competência específica número 2 é também viabilizada, principalmente no que concerne às práticas de adaptação, reescritura e nos chamados elementos cênicos que podem vir a contribuir para as ações teatrais miméticas da realidade.

As competências específicas 3 e 4 são também englobadas pelo Letramento-teatral, visto que a criação de textos dramáticos pode vir de uma diversidade de textos motivadores e o exercício de compreendê-los para então abordá-los em cena se faz, indissociavelmente, de forma a incutir certa ideia ou crítica que, se bem direcionada, sugere estreita participação letramentista na formação dos alunos. Assim como na escolha dos personagens e seus modos de expressão, recurso utilíssimo ao docente preparado que se predisponha a discutir variações linguísticas em seus conceitos gerais e também a formas de preconceito linguístico.

Já as competências específicas 5, 6 e 7 estão intrinsecamente ligados ao texto dramático, pela natureza de composição contextual que lhe é tão própria. Primeiro, que tudo que acontece, acontece em um tempo e um lugar, faz arte do chamado “policiamento linguístico” inquirir a verossimilhança de uma cena e a adequação de seus personagens. A seguir, conforme já apontado tantas vezes pelos mais diversos educadores, a educação libertária nasce do diálogo, cada cena e cada texto deve ser analisado, discutido, esquadrinhados em seus mais diminutos recônditos, a fim de que se desnude suas reais intenções, essa é de

pronto a mais importante capacidade de um indivíduo letrado: jamais ser levado, ingenuamente, pelas opiniões de um texto. Todo texto em seu contexto é um ser de opinião.

Fica assim evidente que a prática metodológica do Letramento-Teatral é uma ferramenta coringa e de alcance insuperável dentre tantas possibilidades de letramento disponíveis aos docentes. Resta apenas que tal prática seja espraiada, difundida a fim de se popularizar no seio escolar pelos quatro cantos do Brasil, consolidando-se como estratégia ímpar no trabalho de enaltecimento da educação nacional pela linguagem.

4. Os entrelaçamentos teóricos do Letramento-teatral

> *o saber docente, de natureza eminentemente ética, constitui-se numa prática cujo eixo constitutivo é a humanidade dos atores num dinâmico e complexo processo de interação.*
>
> *(Diesel et al, 2017, p.11)*

A figura do docente precisa ser compreendida como a de um facilitador do processo de aprendizagem. Como criador da metodologia que se aplica nos espaços de formação, o professor pode contribuir com a potencialização da recepção do conhecimento por parte do aluno. Assim, toda e qualquer metodologia educacional é relativamente colaborativa em algum aspecto da aplicação, pois parte-se do pressuposto de que sempre haja ação empreendida no processo de aprendizagem, ação que desloque o aluno de sua realidade para outros panoramas, e o aluno por sua vez, retribui num devir constante de reações que proporcionam diálogos com fim primordial da aprendizagem significativa.

E a aprendizagem significativa se dá pela experienciação, principalmente, no caso da educação formal oferecida pela escola, quando as práticas educativas são diversificadas e contextualizadas, nesse ínterim é que se faz presente o Letramento-teatral.

> Filósofos, em diversas épocas da História, já destacavam a importância do ensino das artes na escola através de jogos de expressão: Montaigne, por exemplo, afirmava que jogos de criança não são esporte e deveriam ser sua mais séria ocupação. Leibniz apoiava o teatro com a condição de que fosse instrutivo. Para Locke, a arte deveria ser prática e para Rousseau, a primeira fase da educação da criança deveria ser quase inteiramente baseada em jogos (COURTNEY, apud Katto, Suzana, 2015, p. 2).

O jogo de faz-de-conta, a dramaticidade, o lúdico, o jogo, a cantiga...estas são partes inerentes ao ser humano, à criança especificamente. E a essência humana não pode ser trabalhada na escola apenas se “sobrar um tempinho”, apresenta-se aí a grande justificativa pelo teatro-pedagógico: não se dissocia o homem de sua essência. Quanto ao método, mais à frente apresentado em sua completude requer separação em dois aspectos básicos: o jogo e o texto. A partir dessa dupla atuação é que se conceberá o trabalho pelo teatro-pedagógico de

maneira efetiva e articulada. Vale asseverar que Peter Slade (1978) chama atenção para o termo jogo dramático, já que não haverá, *a priori,* uma plateia que assista ao jogo, todos os participantes dramatizam em conjunto orquestrado e a ênfase estará voltada para o processo. Segundo Slade *apud* Suzana Katto (2015, p. 7-8):

> O jogo dramático provê a criança de “uma grande válvula de escape”, uma catarse emocional, pois, promovendo uma libertação emocional, o jogo também oferece oportunidade para um controle emocional e, assim, favorece uma autodisciplina interna. O jogo dramático infantil se caracteriza por um “fluxo de linguagem”: discurso espontâneo estimulado pela improvisação e enriquecido pela interpretação. Sendo assim, os valores “teatrais”, como marcação, movimentação de cena, boa articulação das falas, são de importância secundária e apenas apresentados às crianças quando estas forem grandes o suficiente para absorvê-los. Na medida em que a criança vai se tornando mais velha, ela gradualmente necessita de uma plateia. Assim, há um tipo de jogo para cada criança em idade determinada.

A sistematização da proposta de trabalho em Letramento-teatral está voltada para o projeto elaborado por Viola Spolin (1952) no livro “Improvisação para o Teatro” que contempla uma sequência didática de jogos teatrais adequando-os às faixas etárias e às “atividades globais de expressão” de Olga Reverbel (2009), importante teórica nos estudos acerca da expressividade do aluno.

O Letramento-teatral busca também elevar-se no universo das metodologias educacionais angariando o título de Metodologia Ativa de Aprendizagem (MAA). Há grande discussão sobre as Metodologias Ativas, cuja proposta visa a novas maneiras de educar já que é consenso entre os educadores que a escola, nos modelos tradicionais, não mais consegue articular as necessidades que se apresentam diante da revolução digital e as transformações culturais sofridas pela geração atual. A escola que empreenda interagir com as tendências hodiernas requer primordialmente um pensamento globalizado que:

> [...] exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, Interpretação, comparação, avaliação, aplicação. [...] modelos mais centrados em aprender ativamente com problemas reais, desafios relevantes, jogos, atividades e leituras, valores fundamentais, combinando tempos individuais e tempos coletivos; projetos pessoais de vida e de aprendizagem e projetos em grupo. Isso exige uma mudança de configuração do currículo, da participação dos professores, da organização das atividades didáticas, da organização dos espaços e tempos. (MORAN, José. p.03, 2018)

As metodologias de ensino, analisadas com maior acuidade, demonstram que ainda carecem de sobrepujar a “educação bancária” já denunciada por Freire há mais de quarenta anos, mesmo que uma multiplicidade de correntes teóricas tenham atravessado as práticas escolares nos últimos anos.

No que se refere à formação docente efetiva, tais acréscimos teóricos podem não ter se efetivado ou se adaptado com certa coerência, muito em função de certa “ausência” de um diálogo ou uma reflexão profícuos, imprescindíveis para qualquer reformulação pedagógica. Entre as correntes teóricas atravessadas nas práticas escolares estão: o Behaviorismo de Skinner, cujas considerações implicam da ideia de que o indivíduo é uma “folha em branco” formada pelos estímulos que recebe; o Conexionismo, corrente mais pragmática da educação que concebe a relação das bases neurais com o ambiente externo para o desenvolvimento do sujeito; o Inatismo chomskyano das ideias latentes no sujeito que emergem pela convivência e interação e, é claro, o Cognitivismo (Construtivismo) piagetiano baseado nas estruturas de conhecimento oriundas da interação social.

Há muitos meandros acerca das Metodologias ativas que precisam ser explorados para que se assentem definitivamente as bases teóricas deste trabalho. Guedes, Campos e Braga apud Guedes, Pinto e Silva (2016), apontam a existência de pelo menos cinco abordagens de ensino de modo geral: a tradicional, a comportamentalista, a humanista, a cognitivista e a sociocultural.

A abordagem tradicional, mais comum nos centros formais de educação, é a que tem o aluno como receptor do conteúdo transmitido pelo professor unilateralmente. A cognitivista busca o conhecimento do aluno a partir do

construtivismo interacionista. A comportamental, com auxílio de condicionantes e reforçadores, condiciona o aluno a comportamentos predeterminados. A sociocultural tenta criar um protocolo, uma postura de elaborador e criador do próprio conhecimento. E a humanista prima pelo interesse do aluno em aprender.

As metodologias ativas vieram em oposição às supracitadas e se fundamentam numa pedagogia crítica que parte de um problema para que o aprendizado ocorra, valorizando, assim, o processo de aprendizado, o caminho de resolução das problemáticas a partir das vivências no mundo real. Já a esta altura pode-se compreender como e porque o Letramento-teatral está relacionado às Metodologias Ativas ou simplesmente MAA's, a encenação, o texto, forma um mini espaço de observação do mundo, de lá sai a experimentação, o problema, donde partirá o questionamento para a educação significativa.

> Em outras palavras, ensinar a pensar significa não transferir ou transmitir a um outro que recebe de forma passiva, mas o contrário, provocar, desafiar ou ainda promover as condições de construir, refletir, compreender, transformar, sem perder de vista o respeito a autonomia e dignidade deste outro. Esse olhar reflete a postura do professor que se vale de uma abordagem pautada no método ativo. (Diesel *et al,* 2017, p.11*)*

Na prática, o Letramento-teatral pode ser considerado uma metodologia ativa por partir da problematização (a cena ou pantomima, a esquete ou apenas a leitura branca) para o desenvolvimento das questões linguísticas mais pragmáticas (recursos coesivos, estrutura, vocabulário, semântica, prosódia, etc.) até os aspectos interpretativos, todos sob o prisma da criticidade.

Neusi Berbel (2011, p.29) aponta que "[...] as Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.", dessa forma corroborando com as já anteriormente definidas relações entre o Letramento-teatral e as Metodologias Ativas. Mais adiante em seu artigo, Berbel (2011) procura citar os principais desdobramentos teóricos das MAA's, como: o Estudo de Caso, o Processo do Incidente, o Método de Projetos, a Pesquisa Científica, a Aprendizagem Baseada em Problemas (também conhecida pela

sigla PBL, iniciais do termo em inglês *Problem Based Learning*) e A metodologia da problematização com o arco de Maguerez, todas as alternativas citadas pela autora estão descritas e exemplificadas de forma muito clara, cada uma delas com potenciais usos para o Ensino Fundamental 1 e esta pesquisa pretende enfim arrolar ainda neste grupo o potencial pedagógico do Letramento-teatral, fincando seu caráter de Metodologia Ativa de Aprendizagem.

A história do teatro ocidental é antiga e possui extensíssima bibliografia, não apenas voltada para a crítica teatral, mas também acerca do uso do teatro como ferramenta pedagógica e seu relevante papel na construção do indivíduo pela educação. Muitos autores defendem o uso pedagógico do teatro e estabeleceram fundamentos importantíssimos para que o Letramento-teatral pudesse se dar de forma efetiva, prática, afinal, sem as intervenções acerca dos jogos teatrais e sua função educativa, tais como Olga Reverbel, Viola Spolin, Maria Clara Machado, etc.

Inclusive, vale a pena observar, é consenso entre tais autores que há uma lacuna bastante negligenciada na escola que, se preenchida, pode significar ganhos imensuráveis para o processo educativo, esta lacuna é o jogo. Sobre isso, Spolin (2008) assinala que:

> O jogo instiga e faz emergir uma energia do coletivo quase esquecida, pouco utilizada e compreendida, muitas vezes depreciada.
>
> Teóricos enfatizam a importância do jogo no processo de aprendizagem na infância, desde Rousseau e Dewey a Piaget e Vygotsky. Mais do que mera atividade lúdica, o jogo constitui-se como o cerne da **manifestação da inteligência** no ser humano. A escola, até hoje, nega o jogo como poderoso instrumento de ensino-aprendizagem. (SPOLIN, Viola, 2008, p. 21. *Grifo nosso*)

O grifo na citação de Spolin (2008), para além das importantes contribuições que a autora faz, oferece dois “ganchos” teóricos extremamente relevantes para o embasamento da metodologia do Letramento-teatral. A princípio, ao tratar da manifestação, especificamente da inteligência, Spolin dá margem à compreensão de que a inteligência já está contida de certa maneira

no indivíduo, cabe à escola criar estratégias para que ela se manifeste e que seja, por assim dizer, desenvolvida.

O jogo pode ser uma dessas “estratégias” de manifestação das inteligências que já possui o indivíduo aprendiz, nesse caso, o jogo teatral poderá “destravar” certas habilidades e contribuir no desenvolvimento de outras. O jogo teatral, por sua natureza coletiva, é capaz de possibilitar o autoconhecimento, já que testa o aluno em suas particularidades, e promove a expressividade, aflora as emoções, estabelece relações de afetividade, o que já encadeia as considerações de Henri Waloon (2010, p. 123) sobre a afetividade, em seu livro “Psicologia da Educação e da Infância” afirma que sobre as emoções “[...] repousam arrebatamentos gregários que são uma forma primitiva de comunhão e comunidade.”, o autor chama atenção para a importância da emoção, da entrega afetiva do educando, nesse caso, para que a educação significativa aconteça. Waloon (2010, p. 123) ainda acrescenta que a afetividade e a emoção afiam a expressividade, o que faz desses elementos “[...] instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados.”

Ainda sobre o grifo feito na citação de Spolin (2008) e as discussões dela decorridas, julgue-se relevante acrescentar as valiosas contribuições da teoria da Múltiplas Inteligências do psicólogo e neurologista Howard Gardner que ainda na década de 1980, revolucionou as discussões sobre pedagogia a partir da teoria das múltiplas inteligências. Gardner apresenta ao mundo sua teoria das Múltiplas inteligências a partir da publicação do livro “The Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences” de 1983 (edição brasileira de 1994, lançada sob o nome de “estruturas da mente – A teoria das inteligências múltiplas” pela editora Artmed). Após debruçar-se nas teorias pedagógicas do suíço Jean Piaget (1896-1980), Gardner passou a criticar veementemente a teoria de avaliação de inteligência, os testes de QI, criados nos primeiros anos do século 20 pelo psicólogo francês Alfred Binet (1857-1911), como observado no trecho a seguir em que se apresentam a versão original em inglês seguida de livre tradução:

> Many observers are not happy with this state of affairs. There must be more to intelligence than short answers to short questions—answers that predict academic success; and yet, in the absence of a better way of thinking about intelligence, and of better ways to assess an individual's capabilities, this scenario is destined to be repeated universally for the foreseeable future.
>
> Muitos observadores não estão satisfeitos com este estado de coisas. Deve haver mais para a inteligência do que respostas curtas a perguntas curtas - respostas que predizem o sucesso acadêmico; e ainda, na ausência de uma melhor maneira de pensar sobre inteligência, e de melhores maneiras de avaliar as capacidades de um indivíduo, este cenário está destinado a ser repetido universalmente no futuro previsível. (GARDNER, Howard. 1983, p. 4)

Para Gardner as noções consagradas a respeito das aptidões intelectuais humanas eram parciais e insuficientes, pois os testes e medições então vigentes eram de certa maneira excludentes e, principalmente, não consideravam outros aspectos igualmente importantes das faculdades intelectivas humanas que a teoria das múltiplas inteligências resolveu.

> A moment's reflection reveals that each of these individuals is attain-ing a high level of competence in a challenging field and should, by any reasonable definition of the term, be viewed as exhibiting intelligent behavior.
> Um momento de reflexão revela que cada um desses indivíduos está atingindo um alto nível de competência em um campo desafiador e deve, por qualquer definição razoável do termo, ser visto como exibindo um comportamento inteligente. (GARDNER, Howard. 1983, p. 4)

As conclusões de Howard Gardner, podem ser consideradas eminentemente empíricas, aliás como a maioria dos experimentos que se relacionam com as funções e o desenvolvimento cerebral. Para ele, há sete tipos de inteligência:

1. Lógico-matemática é a capacidade de realizar operações numéricas e de fazer deduções.
2. Linguística é a habilidade de aprender idiomas e de usar a fala e a escrita para atingir objetivos.
3. Espacial é a disposição para reconhecer e manipular situações que envolvam apreensões visuais.

4. Físico-cinestésica é o potencial para usar o corpo com o fim de resolver problemas ou fabricar produtos.
5. Interpessoal é a capacidade de entender as intenções e os desejos dos outros e consequentemente de se relacionar bem em sociedade.
6. Intrapessoal é a inclinação para se conhecer e usar o entendimento de si mesmo para alcançar certos fins.
7. Musical é a aptidão para tocar, apreciar e compor padrões musicais.

Tempos depois, à teoria foram acrescentadas as inteligências:

- Natural (reconhecer e classificar espécies da natureza);
- Existencial (refletir sobre questões fundamentais da vida humana).

Além de sugerir o agrupamento da inteligência interpessoal e intrapessoal num só grupo.

As contribuições de Gardner para a educação consolidam a ideia de formação completa que deveria ser estimulada pela escola, nesse ínterim entra o Letramento-teatral como alternativa pedagógica que complementaria as noções educativas existentes e, mais do que uma simples complementação, apresenta uma possibilidade real, factual de abordagem pedagógica, visto que sozinho consegue contemplar todos os níveis intelectuais propostos pela teoria das múltiplas inteligências e ajudar a desenvolver as habilidades por elas observadas.

> My procedure is quite different. In formulating my brief on behalf of multiple intelligences, I have reviewed evidence from a large and hitherto unrelated group of sources: studies of prodigies, gifted individuals, brain-damaged patients, idiots savants, normal children, normal adults, expertsin different lines of work, and individuals from diverse cultures. A preliminary list of candidate intelligences has been bolstered (and, to my mind,partially validated) by converging evidence from these diverse sources. I have become convinced of the existence of an intelligence to the extentthat it can be found in relative isolation in special populations (or absentin isolation in otherwise normal populations); to the extent that it may be-come highly developed in specific individuals or in specific cultures; and tothe extent that psychometricians, experimental researchers, and/or expertsin

> particular disciplines can posit core abilities that, in effect, define the intelligence.
>
> Meu procedimento é bem diferente. Ao formular meu resumo em nome das inteligências múltiplas, revi as evidências de um grande e não relacionado grupo de fontes: estudos de prodígios, indivíduos talentosos, pacientes com danos cerebrais, idiotas sábios, crianças normais, adultos normais, especialistas em diferentes linhas de trabalho e indivíduos de diversas culturas. Uma lista preliminar de inteligências candidatas foi reforçada (e, a meu ver, parcialmente validada) por evidências convergentes dessas fontes diversas. Estou convencido da existência de uma inteligência na medida em que pode ser encontrada em relativo isolamento em populações especiais (ou ausente em isolamento em populações normais); na medida em que pode se tornar altamente desenvolvido em indivíduos específicos ou em culturas específicas; e na medida em que psicometristas, pesquisadores experimentais e / ou especialistas em disciplinas específicas podem postular habilidades essenciais que, de fato, definem a inteligência. (GARDNER, Howard. 1983, p. 9)

Na prática, o Letramento-teatral não permanece inteiramente voltado para o lado estético do teatro, mas para o processo. Não se formarão atores profissionais nem o resultado terá veios de perfeição visual e interpretativa, mesmo que no quotidiano, a interação dos alunos com o processo os levará supor que o trabalho precise, de alguma maneira, fazer jus aos grandes artistas do cinema e da TV que os inspiram.

Sobre a teoria das múltiplas inteligências, o teatro como ferramenta de apropriação das competências e habilidades linguísticas na escola proporciona desde o primeiro momento aos partícipes trabalharem a inteligência cinestésica, o corpo é a principal ferramenta para se expressar e resolver problemas. O improviso e a necessidade de responder aos estímulos do jogo cênico também aguçam a inteligência interpessoal, o jogo de cena cria o conceito interno de alteridade e, por conseguinte, a autoafirmação e a identidade pessoal.

A inteligência musical se dá pelo ritmo de cena, a própria canção integrada ao espetáculo (se houver), a coreografia, a entonação e a sonoplastia. O equilíbrio corporal e os objetos cênicos proporcionam a afinação da inteligência espacial.

Um dos pontos mais importantes desta pesquisa se dá no que concerne a inteligência linguística. Os estudos da linguagem, próprios das disciplinas de

Redação e Língua Portuguesa, podem contar com um apoio significativo do Letramento-teatral; o Teatro enquanto ferramenta pedagógica travará a importante relação interdisciplinar, tão necessária para o progresso intelectual do aluno, na escolha ou talvez na produção do texto teatral a ser encenado, na definição dos personagens e busca de referências para esta criação, os sons e ritmos, o significado das palavras para a escolha dos movimentos e reações; trabalha-se constantemente com as habilidades linguísticas e pode-se formar leitores e escritores, bem como desenvolver a oratória, a expressividade e a autonomia, tudo isso em função do caráter simbólico do Letramento-teatral, há ai, portanto, ênfase na inteligência intrapessoal, como confirma Marcuse apud Santiago (2004):

> ... o que na arte parece distante da *práxis* da mudança deve ser reconhecido como um elemento necessário numa *práxis* futura de libertação como a “ciência do belo”, a “ciência da redenção” e da realização. A arte não pode mudar o mundo, mas pode contribuir para a mudança da consciência e impulsos dos homens e mulheres, que poderiam mudar o mundo. (Marcuse apud SANTIAGO, Alexandre, 2004, p.100)

Reitera-se a premissa de que o teatro-escola não forma e nem tem a intenção de formar atores, pois investe muito mais no processo, no fazer, no acontecer que no resultado. O público não é o objetivo principal, como num grupo de teatro profissional, mas sim o processo criativo para o desenvolvimento de habilidades. Em certa ocasião o público estará lá, para assistir ao espetáculo decorrente desses processos, mas o farão como partícipes do projeto como um todo, para coroar a aquisição de conhecimentos e habilidades dos atores-alunos.

Parte imensamente importante do teatro-pedagógico, para a discussão que se empenha neste trabalho, está voltada ao texto e a relação de intimidade com o texto que o teatro proporciona; inevitavelmente esta pesquisa recaiu sobre o estudo do texto, pois que a proposta de estudo da língua, panorama de letramento, é também fim desta modalidade pedagógica e a língua está materializada no texto escrito; graças ao Letramento-teatral, também na fala está contemplada.

Aliás, convém relembrar, os estudos sobre a dimensão comunicativa da linguagem desde o início do século XX foram cruciais para as mudanças teóricas no que diz respeito às práticas educativas, já que, dentre outras coisas, assevera que o ensino de línguas deve estar voltado para o uso da língua, a linguagem materializada conforme já situavam outros tantos grandes nomes dos estudos da linguagem como Jackobson e Chomsky. O estudo da gramática normativa deve existir, mas como segundo plano, como caminho necessário e importante para a aquisição da competência comunicativa. O Letramento-teatral, enquanto prática multimodal de ensino-aprendizagem vai apresentar a leitura em diversos níveis de materialização que transcendem nos mais das vezes a esfera linguística e se torna plástica, situacional, quotidiana, significativa.

A propósito do desenvolvimento das práticas educacionais descritas no início do tópico 3 “Os entrelaçamentos teóricos do Letramento-teatral”, mister que reflitamos brevemente sobre a interação professor/aluno. A princípio, a teoria inatista entende que o sujeito nasce com todos os aparatos necessários ao conhecimento ou já conhece o que necessita, não há concurso do meio para o desenvolvimento do sujeito e essa relação anula a presença do professor ou os estímulos do meio que circunda o ser; já Skinner e seu behaviorismo cria um reforço oposto ao inatismo já que relega ao meio ou às intervenções externas toda a responsabilidade pela educação do sujeito, daí surge a falsa ideia de que o professor é o dono do conhecimento e que o aluno é tabula rasa, um recipiente de recepção do conhecimento de outrem.

O interacionismo de Piaget e Vygotsky é que resolve essa problemática de maneira brilhante, já que faz do aluno um sujeito ativo, atuante, partícipe efetivo do processo educativo e do professor um mediador, cuja práxis precisa alcançar o máximo de possibilidades de progressão das competências, assim como proporciona o Letramento-teatral. Tal prática está aliada diretamente às ideias interacionistas ou sociointeracionistas, pois: Propõe inicialmente a criação de uma atmosfera afetiva, que respeite as individualidades, culturas, igualdade e equidade de direitos para facilitar o processo de aprendizagem do aluno; Requer do professor a formação continuada, constante, tanto em relação aos métodos e técnicas artístico-teatrais, quanto dos elos das práticas ao processo de aquisição da linguagem; Por último, facilita a abordagem livre do professor que

estará criticamente posicionado diante dos materiais que oferece aos alunos, sobretudo o livro didático.

É certo que boa parte das dificuldades que envolve a criação ou busca por novas metodologias de letramento está voltada à insistência do professorado em imputar aos conhecimentos gramaticais muito mais valor que as demais passagens de fomento à competência comunicativa. Essa, por sua vez, deixa claro que o falante-ouvinte, para ser competente em sua língua precisa não só conhecer as regras gramaticais, mas ainda saber aplicá-las nos mais variados contextos sociais, adequando-as às circunstâncias comunicativas, acerca disso, afirma OLIVEIRA (2010, p.37) que:

> [...] a formação dos professores de português deve ser orientada por uma perspectiva semântico-pragmática, que leve o professor a perceber que os elementos gramaticais possuem uma dimensão relacionada aos usos da língua e aos significados que esses elementos ajudam a produzir. A ideia é que essa percepção leve o professor à razão de ser da língua: o texto, que deve ser o eixo em torno do qual as aulas de língua giram.

5. A prática do Letramento-teatral: Leis, Parâmetros e histórico

Para o desenvolvimento da abordagem do Letramento-teatral pode-se inferir que o velho apotegma “texto por pretexto” pode não estar totalmente equivocado como se observa habitualmente, ora se o texto é a materialização da língua e da linguagem, o texto teatral ainda vai apresentar a esfera social circunscrita de maneira ilustrativa e loquaz para o trabalho com o letramento.

É necessário afirmar ainda que a língua portuguesa por sua complexidade requer um sem-número de condições para a compreensão total que vão desde os conhecimentos intratextuais (gramática) aos extratextuais (repertório sociocultural); passando pela situação comunicativa (meio); eloquência, variação, entonação (prosódia); e a relação falantes-ouvintes / escritores-leitores. Tal a efetivação da teoria de letramento. Assim, fica explicito que o texto teatral, por toda a sua dinâmica e dramaticidade, vai oferecer ao leitor e ao professor mediador todas as condições pra o estudo eficiente da língua e, ademais, vai exigir em sua completude, que o aluno recorra aos seus conhecimentos linguísticos prévios, tais como: os conhecimentos linguísticos (semânticos, sintáticos, morfológicos, fonológicos e ortográficos), os conhecimentos enciclopédicos (repertório sociocultural, conhecimento de mundo) e os conhecimentos textuais (que não se confundam com os linguísticos, mesmo que estejam aliados, são conhecimentos acerca dos elementos de textualidade e dos gêneros discursivos).

Os conhecimentos linguísticos prévios aos quais recorre o leitor do texto teatral fazem dessa modalidade um espectro dinâmico de letramento e, caso não possuam ou possuam de maneira menos intensa quaisquer dessas questões, dá ao professor condições de manipular seu projeto de aula, trabalhando no exato ponto em que se estabelece a fragilidade do aluno. Tais questões se aliam fortemente às expectativas da lei ao travarmos um diálogo com a Base Nacional Comum Curricular em relação ao projeto metodológico do Letramento-teatral.

Claro que a despeito da ausência da prática sistêmica do teatro pedagógico, já podemos considerar vitorioso o sistema de ensino do Brasil que materializou a disciplina de Artes no currículo obrigatório das escolas públicas

de formação básica. Os currículos, após implementação da Base Nacional Comum Curricular estruturaram seus componentes obrigatórios em parte objetiva e parte diversificada, nesta última reside o componente Artes que vem escrito no plural, já que contempla o Teatro, a Música, a Dança e as Artes Plásticas. As dificuldades, que são muitas, iniciam-se na carga-horária (geralmente 1 h/a semanal) tão pequena para a complexidade da disciplina e prossegue com o fato de haver uma predileção pelas artes plásticas relegando o teatro e suas particularidades a um plano inferior, perdendo assim importante alternativa de desenvolvimento pedagógico. Afirma assim Japiassu (1998, p.2)

> As artes são ainda contempladas sem a atenção necessária por parte dos responsáveis pela elaboração dos conteúdos programáticos de cursos para formação de professores alfabetizadores e de propostas curriculares para a educação infantil e ensino fundamental no Brasil. [...] o ensino das artes na educação escolar brasileira segue concebido por muitos professores, funcionários de escolas, pais de alunos e estudantes como supérfluo, caracterizado como lazer, recreação ou luxo – apenas permitido a crianças e adolescentes das classes economicamente mais favorecidas. Japiassu (1998, p.2)

As ideias que perpassam a metodologia do Letramento-teatral são reflexão múltiplas em diversos segmentos, desde a importância dos jogos e do brincar até mesmo das artes de um modo geral complementando-se com a ideia de educação significativa. O uso do teatro na educação ganhou força ao longo dos séculos a partir desse entrelaçamento teórico que atinge nomes importantes que vão desde o grande filósofo Jean-Jacques Rousseau ao epistemólogo suíço Jean Piaget que, em linhas gerais, defendiam a ideia de uma escola mais preparada para adaptar-se à criança em suas individualidades do que o contrário, tentar moldar todas as crianças num único modelo proposto pela sociedade regente. No Brasil, os estudo a respeito do teatro para a educação se iniciaram com a profª Drª Ingrid Dormien Koudela da Escola de Comunicação e Artes da Universidade do Estado de São Paulo, que é inclusive uma das principais tradutoras das obras de Viola Spolin, via de regra, uma das mais importantes influenciadores do teatro pra a educação no mundo.

Sabe-se também que o Teatro na educação escolar brasileira data do início do século XVI pela pedagogia inaciana pelos jesuítas, no decorrer dos séculos

ele foi utilizado como elemento desconectado dos processor escolares de alfabetização e letramento, mas a partir dos estudos e investigações a respeito das inter-relações entre Teatro e Educação pelos idos da década de 1970 é que o teatro nas instituições escolares ganha força e visibilidade.

Mais adiante, é importante arrolar nomes importantíssimos para o movimento de reestruturação da educação, particularizando neste momento o continente americano nas pessoas de Jhon Dewey, filósofo e pedagogo norte-americano que introduziu o movimento Escola Nova; Dewey assim como seus sucessores criam que as atitudes e atividades espontâneas da criança, o brincar, o jogar, o correlacionar com o mundo e com os outros são a fonte primária da atividade educativa. O movimento escolanovista criticou duramente a educação tradicional em suas tendências ao intelectualismo e à memorização, essas mesmas tendências, no Brasil, são resultado de séculos de teorização pedagógica baseadas no tradicional imputado pelas “aulas régias”, modelo inserido pelo Marquês de Pombal em lugar da educação jesuítica vigente por volta da década de 1800.

No movimento de evolução e introdução do teatro na escola, é de se considerar que práticas que unem o teatro brasileiro a intenções pedagógicas só se dilataram quando as ideias de Dewey e dos escolanovistas reverberaram em um grande educador brasileiro: Anísio Teixeira. Isto tudo em consonância com as teorias liberais de Paulo Freire criaram terreno fértil para a criação de um teatro pedagógico munido de métodos e objetivos bem delineados. Anísio Teixeira e Paulo Freire fizeram parte e corroboraram enormemente com o momento da história brasileira de escolarização em massa, processo mais forte de democratização do ensino brasileiro e principalmente do ensino laico, aonde a presença do teatro na escola se fez mais efetiva inclusive como componente curricular. Além disso, o final do século XIX e o alvorecer do século XX viram o nascimento e fortalecimento da psicologia como ciência respeitável, principalmente a psicologia infantil que estará se desenvolvendo paralelamente às teorias educacionais ditas modernas.

Em prol da capacidade de adaptação do modelo escolar para as novas tendências pedagógicas é que surgem as diretrizes curriculares já preocupadas de certa maneira com o envolvimento do jovem com a arte enquanto

materialização da expressão humana, lembremo-nos aqui de que o currículo da educação básica na primeira metade do século XX possuía disciplinas como o desenho, trabalhos manuais, música, canto orfeônico, etc.

> Importante meio de comunicação e expressão que articula aspectos plásticos, audiovisuais, musicais e linguísticos em suas especificidades estética, o teatro passou a ser reconhecido como forma de conhecimento capaz de mobilizar, coordenando-as, as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana. (Japiassu, 2001, p. 22)

Neste momento, porém viu-se o teatro ablegado, como já dito outrora, ao plano das atividades estéticos, para as conclusões das atividades letivas ou comemorativas. Ao longo dos anos 60, os estudos artísticos são legalmente introduzidos no currículo escolar, mas não de forma obrigatória, pela 1ª versão das Leis [no singular] de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 4.024/61). A segunda versão das LDB instituiu, agora de maneira obrigatória, desde o 5º ano do primeiro grau ao 3º ano do segundo grau (atuais Ensino Fundamental II e Ensino Médio) o ensino de Artes – Lei n. 5.692/71, porém com entraves pela ausência de profissionais qualificados; apenas três anos depois da publicação da referida lei é que foram implantados cursos de formação de professores de Educação Artística e, note-se, com objetivo de formar um profissional polivalente.

Apenas no fim da década de 80 é que movimentos nascidos nas universidades, na política e na sociedade civil concorreram para a construção e regulamentação da nova LDB (Lei n. 9.394/96) e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Inclusive, a Lei n. 9.394/96 acima citada, em seu artigo 26 §2º foi a responsável por assegurar a presença da disciplina de Arte no currículo básico.

> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) Ver tópico (983 documentos)

> § 2o O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)
>
> (BRASIL, LDB, Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996)

Convém informar que a redação do caput do art. 26 foi alterada pela Lei 12.796 de 2013; e a redação do §2º sofreu três alterações para que obtivéssemos a versão atual descrita acima. Mais adiante, através da 13.278, de 2 de maio de 2016, as disposições se apresentam assim:

> Art. 1o O § 60 do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: Ver tópico (2 documentos)
> "Art. 26. .....
> .....
> § 60 As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 20 deste artigo.
> ....." (NR)
> Art. 20 O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos. (BRASIL, LBD, 13.278, de 2 de maio de 2016)

A LDB, portanto, passa a falar de quatro linguagens no §6º: o teatro, a música, a dança e as artes plásticas. Finalmente, arregimentada e em lugar de destaque, a disciplina de Arte passa a fazer parte do processo de educação de maneira efetiva, direta, legal, porém, há ainda grandes obstáculos para que se assegure que o Letramento-teatral faça parte da dinâmica escola e esses obstáculos estão quase todos voltados para a conscientização da comunidade escolar de que a arte não é e jamais será prescindível.

6. O Letramento-teatral e a organização didática

É natural que no desenvolver de uma pesquisa cuja intenção seja a de nortear quaisquer ações que atinjam o ser humano em suas complexas interações sociais, tenha-se um enorme fluxo de questionamentos que, fatalmente, leva o pesquisador e os prováveis leitores da pesquisa a sentirem necessidade de abordar e expor mais e mais linhas de raciocínio. Em se tratando de educação, então, um trabalho tão complexo e que requer o educador uma formação tão ampla quanto é a sua dedicação para alcançar qualquer resultado meritório, não poderia passar sem que se apresentem pontas, caminhos entre as meadas desenroladas do emaranhado novelo educativo, dentre essas pontas e pontos, destacam-se a formação profissional e o livro didático, e das propostas que podem advir dos estudos e das pesquisam que foram empreendidas sobre o assunto.

6.1. Da diversificação dos elementos pedagógicos: a questão livro didático.

Para preambular os aspectos concernentes ao Livro Didático (LD), será importante retomar certas questões voltadas à teoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese do aprender associada ao conceito socioconstrutivista vygotskyano. Em “A psicogênese da língua escrita” (1999) Ferreiro e Teberosky vão levar adiante a discussão que trata da dissociação entre o que se decifra e o que se compreende dentro do processo da leitura, notoriamente a relação alfabetização\letramento analisada no primeiro tópico desta pesquisa. A dissociação dos termos letramento e alfabetização, que se entende superada para as circunstâncias em que se insere esse texto não obstando que seja levantada em outros momentos, vai ser reorientada para o “ato circunscrito de aprender” descrito pelas autoras.

Antes de entrar na escola, todos, qualquer que seja seu nível de leitura:

> [...] partem da suposição de que o texto pode ser veiculado por uma linguagem oral, e, com relação a essa linguagem oral a criança aplica a totalidade de seu saber linguístico: eliminará tanto as construções agramaticais como as construções privadas de sentido. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.113)

As autoras vêm introduzir esse diálogo com a escola no momento em que fomentam a ideia de que a dissociação entre a decodificação do texto e o entendimento dele é uma construção advinda das práticas escolares, para elas, na vida, a criança aplicará “a totalidade de seu saber linguístico”, com isso já alimenta uma relação com a teoria chomskiana que admite um saber linguístico que precede ao saber formal produzido pela escola.

Essas observações desencadeiam chaves de pesquisa que desnudam a problemática da alfabetização (e do letramento), pois *a priori* já reflete sobre a educação mecânica como base fundamental do fracasso escolar. A “lectoescrita”, termo que Ferreiro e Teberosky (1999) apresentam como auxiliar para a ideia de alfabetização mecanicista (focada na decodificação) só contribui para o aumento nos índices de analfabetismo na realidade latino-americana. Em geral, a ´psicogênese da escrita não apresenta nenhuma indicação de métodos de trabalho para a alfabetização, mas reflete sobre o aparecimento das tantas metodologias a partir dos estudos do fracasso escolar associado à lectoescrita, assim como a proposta aqui representada pelo letramento-teatral; afirmam as autoras embasadas na obra de Piaget, um ponto convergente para a abordagem do teatro na escola, que o aluno não é um “sujeito o qual espera que alguém que possui o conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo [...]” (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 29).

O objetivo principal de se delinear as considerações de Ferreiro e Teberosky (1999) a respeito do fracasso escolar e dos métodos tradicionais de ensino está em estabelecer conexões com o material de apoio didático a que recorrem e têm recorrido os professores ao longo dos anos. Já nos foi descrito ao longo desta pesquisa a importância do conhecimento teórico e da formação continuada para que os professores se saiam razoavelmente bem em seu ato de ensinar, contudo, há que se buscar referências e materiais pedagógicos que, alinhados às mais importantes teses educativas, contribuam eminentemente para o aprendizado do corpo discente. Surge-nos franca e sumariamente a figura do livro didático, o mais importante recurso didático da escola brasileira.

O final do século XVIII e o transcurso do século XIX foram importantíssimos para o surgimento do Livro Didático, até então quase inexistente no Brasil; naquela ocasião, havia pelas recantos brasileiros a larga

utilização de uma série de compêndios entre gramáticas e livros de aritmética formulados em outros países e traduzidos para a língua portuguesa, não havia um planejamento de material didático que estivesse alinhado às perspectivas e necessidades locais, que possuíssem uma “cor local” logo, tais materiais não poderiam produzir efeitos por demais benéficos que atingissem pela representação o público brasileiro.

Segundo apontam as pesquisas de Circe Bittencourt (1993) havia na política nacional dos idos de 1800 uma tendência de se procurarem os compêndios didáticos de países ricos, especialmente a França e a Alemanha, para que fossem traduzidos e distribuídos às escolas brasileiras como material de utilização padrão para a educação nacional.

A primeira ou a mais contundente e sistemática utilização de um Livro Didático no Brasil se deu ainda no período colonial, início do século XIX. Na ocasião, influenciados pelas correntes liberalistas da França e para atender aos anseios da classe burguesa, a parcela privilegiada que tinha acesso à educação formal, o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, importava materiais didáticos franceses traduzidos para o Português, no Brasil, a imprensa ainda não possuía aparato suficiente para arcar com um trabalho tão ostensivo, o de publicar um material didático sistematizado.

Houve, no entanto, uma campanha forte e legítima de pensadores brasileiros que cobravam a criação de material propriamente nacional, não só escrito por brasileiros, para brasileiros, mas que contivesse em si a identidade do público que o consumiria, assim solicita José Veríssimo *apud* Bittencourt (1993, p. 20):

> Neste levantamento geral, que é preciso promover a favor da educação nacional, uma das mais necessárias reformas é a do livro de leitura. Cumpre que ele seja brasileiro, não só feito por brasileiro, que não é o mais importante, mas brasileiro pelos assuntos, pelo espírito, pelos autores transladados, pelos poetas reproduzidos e pelo sentimento nacional que o anime.

Uma proposta por demais libertadora, já que vinha acompanhada do desejo dos grupos de educadores modernos de deixar na mão do Estado todo o controle da educação no país, extirpando toda a ligação com o totalitarismo católico sobre as propostas, conteúdos e estratégias de ensino.

Após o ano de 1930, o então governo Vargas preocupou-se fortemente com a unidade nacional também pela educação como via de fortalecimento da ideia de nação forte e unida, para isso era necessária a centralização da educação pela padronização das práticas educacionais.

> A exigência política de uma proposta “pedagógica” nacionalista aliada à queda da Bolsa de Nova York, que gerou uma crise econômica sem precedentes na história do capitalismo e elevou os custos da importação de livros, fomentou o desenvolvimento da produção didática nacional. Assinados, agora, por autores brasileiros, os livros didáticos passaram a ser produzidos em larga escala. (SILVA, Marco Antônio, 2012, p. 808)

Consta, por assim dizer, que até a metade do século XX, portanto, não havia intenção de organização didática no Brasil, em 1938, Gustavo Capanema, então chefe da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) e grande articulador das questões ideológicas dentro Do governo ditatorial de Getúlio Vargas passa a controlar a produção e distribuição de livros didáticos; Até que no governo de Arthur Costa e Silva criou-se a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME - lei 5.327 de 02/10/1967) com a finalidade de produção e distribuição de material didático para as escolas brasileiras, porém sem organização teórica, organizacional e, principalmente, sem dinheiro para a realização de tal tarefa.

As diretrizes para a elaboração dos materiais didáticos só foram possíveis pelo trabalho integrado com todas as frentes intelectuais do país, educadores, universidades, etc. O FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - lei nº 5.537 de 21/11/1968) autarquia existente até os dias atuais, também criada pelo governo Costa e Silva, é quem gerencia o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), por sua vez criado no governo José Sarney em 1985. Há nesse interim uma preocupação muito grande por parte dos governos e das editoras da aceitação do material didático em relação às vendas e o PNLD é decisivo na elaboração dos livros didáticos,

O desenrolar esse quadro comparativo rápido, essa linha histórica sucinta, porém esclarecedora, fica clara a existência de uma tradição engendrada na história do Livro Didático. Por conseguinte, a escola é um espaço onde as tradições se fortalecem a cada dia ou representam reação atávica muito forte diante de possíveis rupturas. O professor, assim como o livro, pode reforçar

estereótipos, modelos, relações há muito cristalizados na sociedade brasileira, principalmente no que se refere à educação.

O LD, nos últimos anos tem assumido o papel principal no cenário educacional, sendo o recurso didático mais utilizado e, em alguns casos, o único recurso disponível para o professor. O LD, representa para o professor a segurança e a organização da prática pedagógica e as diversas situações pelas quais por vir a passar um professor em sua carreia docente explica o motivo de o professor se apegar ao LD como o náufrago à tábua de salvação. A princípio, ainda durantes os primeiros passos da elaboração dos materiais didáticos, a existência de um compêndio serviria não só como como norteador do processo, mas também serviria para suprir as deficiências do professor, muitas vezes despreparados par o trabalho, “leigos” e ainda assim dispostos a educar.

As condições de trabalho docente, quando da universalização da educação para todas as classes sociais gerou mais obstáculos ainda ao trabalho docente, sem possibilidade de organizar uma aula, seja pelo exorbitante número de turmas e alunos que a que assistem, pelo próprio despreparo ou pela falta de tempo, só potencializaram o uso quase unívoco do LD em sua práxis. Conforme admite o MEC em citação direta feita por Silva (2012):

> Para o Estado e algumas escolas particulares, representam um instrumento de controle do sistema escolar, a garantia de certa qualidade de ensino e a difusão de valores. Para o professor, asseguram um modelo de prática, segurança no processo de desenvolvimento do trabalho e eficiência na transmissão de conteúdos exigidos por programas ou currículos. Para as famílias, expressam um sinal de qualidade na educação (Brasil, MEC, apud SILVA, Marco Antônio, 2012, p.806)

Não se pode, porém, demonizar o uso do LD, e associá-lo ao fracasso escolar, sem que se chame a atenção acerca da ausência de políticas públicas que garantam ao professor a formação adequada e as condições aceitáveis de trabalho que lhes permitam diversificar os recursos pedagógicos. A grande questão aqui apontada mostra que a questão do Livro Didático é extensa e apresenta dupla interpretação: de um lado, vê-se a importância do LD na organização curricular, na materialização teórico para nortear a prática do professor, na sistematização das atividades e das metodologias, além de representar, em alguns casos, principalmente entre os alunos cuja realidade se

mostra cruel e demasiadamente privada de recursos, material de leitura adequado e disponível para as imprescindíveis práticas de Letramento.

> Cientes da ação formadora que os livros didáticos exercem, os pareceristas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) têm dedicado atenção especial ao manual do professor. Este critério tem sido um ponto comum em todas as edições do Programa. Nas edições 2005, 2008 e 2011, por exemplo, no Guia do Livro Didático afirmava-se que o manual do professor não deve se restringir à mera apresentação de respostas prontas aos exercícios formulados na coleção.
> Os manuais devem apresentar os pressupostos teóricos e metodológicos da obra e servir como uma ferramenta auxiliar à reflexão e prática docentes. Se o livro didático já é um instrumento de destaque excessivo no cotidiano das salas de aula, credita-se a ele também responsabilidades adicionais como a de formação do professor. (SILVA, Marco Antônio, 2012, p.807)

Entretanto, o LD está também rodeado de críticas em função de abordagem inadequadas, reducionistas, equivocadas e, para alguns, completamente absurdas do porto de vista metodológico, tais questões atribuem não raramente ao LD um papel de vilão da educação formal, já que a utilização irrestrita, única e exclusiva deste material pode representar um desserviço irreparável para as práticas educacionais. Por isso a insistência entre as pesquisas do gênero que neste texto se apresenta em buscar articular formas de diversificação metodológica, de forma alguma orienta-se que seja o Livro Didático abandonado ou rechaçado, ressignificado, revisto, observado criticamente e que as estratégias pedagógicas sejam diversificadas a fim de potencializar o aprendizado significativo.

6.2. A construção do material de apoio docente: O Letramento-teatral da teoria para a prática

> “inovar em teatro e educação implica enfrentar riscos, assumir diferenças e entrar no reino do desconhecido” (TAYLOR *apud* Beatriz Cabral, 2018**,** p. 61).

Este tópico, finaliza a breve discussão empreendida por esta pesquisa, ao tempo em que inicia uma sequência de ramificações, felizmente possibilitadas pelos direcionamentos tomados ao longo do texto. Entre esses direcionamentos, tem-se o conceito de Letramento-teatral, conforme explicitado nos últimos parágrafos do tópico 1 desta dissertação, que é, por definição, a prática que utiliza o texto dramático (os jogos teatrais e a dinâmica de montagem de espetáculos teatrais, aproveitando-se-lhe das particularidades que envolvem o percurso da formação mais que a materialização do espetáculo) como ferramenta de letramento; Tais práticas teatrais, para que se considere Letramento-teatral, devem primar pela discursividade e pela apropriação linguístico-semântico a partir de um contexto em linguagem escrita, multimodal e intersemiótica, com primazia às ações que se refiram à inter-relação leitor x texto e leitor x mundo em função da observação crítica da realidade.

Estimando-se produzir, para efeito desta pesquisa, um manual, considerou-se as importantes conceitualizações feitas acerca da importância do livro didático para a educação brasileira; cabe refletir a respeito da aplicabilidade da metodologia do Letramento-teatral diante dos possíveis reveses que possam impedir a sua propagação e, talvez, sua popularização.

Sabe-se que não só as disciplinas de Arte, como as demais disciplinas do currículo básico sofrem a ausência de formação específica de docentes. Com o passar dos anos, as intervenções governamentais possibilitaram a renovação do quadro docente e transformaram a realidade de muitas disciplinas pela aquisição de profissionais qualificados para as especificidades da docência.

> O movimento de Arte-Educação a partir dos anos 1980 mobiliza professores de Arte, tanto da educação formal como da informal, ampliando discussões sobre a valorização e aprimoramento do professor, que reconhecendo seu **isolamento e insuficiência** de conhecimentos e competência na área, pretende rever e propor novos andamentos na ação educativa em Arte. (**RUZZA**, Janete Aparecida Partelli, 2008, p.90. *grifo nosso*)

No entanto, convém esclarecer, o Letramento-teatral não é uma metodologia de uso exclusivo do professor de Arte, há para esta metodologia uma forte tendência que a liga às disciplinas do currículo da área de linguagens de maneira geral, no caso que se apresenta nesta pesquisa há enfoque principal para a disciplina de Língua Portuguesa, principalmente no que tange às práticas de letramento que possui a palavra escrita como mote de trabalho. É claro que, pela diversidade de campos de atuação que o teatro em si proporciona, é bem provável que tais práticas materializadas na realidade da sala de aula venham a dar condições aos docentes de criarem projetos interdisciplinares, o que por si já representa vitória sem par para as Metodologias Ativas de Aprendizagem através da diversificação da didática escolar.

Por isso, como produto desta pesquisa, criou-se um material didático voltado especificamente para o professor, uma orientação para a aplicação do Letramento-teatral, apontando-lhe os caminhos e bases para adequação de sua prática na construção e aplicação desta metodologia.

Teatro na escola: estratégias de letramento-teatral é o título do didático criado para o educador interessado em utilizar as metodologias do Letramento-teatral em seus espaços de formação. É o resultado dos esforços empreendidos nesta pesquisa para sanar as dificuldades já apresentadas desde o início desse artigo.

Philip Taylor, autor e diretor teatral inglês, nesta tradução de Beatriz Cabral (2018) traz grande contribuição não só à epígrafe deste tópico, mas também às bases sobre as quais deve se estabelecer o propósito deste manual acima descrito. Taylor *apud* Beatriz Cabral (2018) ao falar sobre os riscos e o desconhecido trata quase que diretamente sobre os modos, métodos de aplicação em Teatro e em educação, sejam separadamente (se é que seja possível dissociar os conceitos gerais dessas matérias) ou propositadamente conjuntas conforme se dispõe discutir.

Mister que se observem as altercações que esta ideia de método se faz no Brasil em relação aos estudos pedagógicos, notadamente quanto à alfabetização. Magda Soares (2016), referência em estudos da alfabetização no Brasil, afirma que as falhas no processo educacional brasileiro, que geralmente levam ao não aprendizado seguido de evasão escolar, consiste no fato de haver mais preocupação no tipo de método que se utiliza que propriamente no

processo de alfabetização e letramento. Em seu livro *Alfabetização: a questão dos métodos,* a autora comenta uma espécie de guerra entre os métodos e fórmulas; a autora, em entrevista concedida a Rubem Barros da Revista Educação em outubro de 2016, ainda fala sobre a celeuma entre o método "fônico" e o "construtivista", nos EUA chamado de:

> *Reading War*s, as Guerras da Leitura (eles chamam a alfabetização de reading), o que ainda hoje se comenta. [...] na linha do nosso construtivismo, com a concepção de que a criança aprende por si mesma, de que aprender a escrita é a mesma coisa que aprender a língua oral. O que é uma coisa absolutamente sem sentido, pois já se sabe há tempos que ***a língua oral é inata e a escrita é cultural***. Essa ideia é subjacente a esse grupo da *whole language* e ao nosso construtivismo. E isso não se sustenta mais cientificamente. (*SOARES, Magda*. [Entrevista concedida a] BARROS, Rubem. 2016. *grifo nosso*)

A discussão proposta por Magda Soares (2016) é muito pertinente pois está diretamente relacionada a mais nova altercação no âmbito educacional que se preocupa diretamente com a alfabetização, já que a implantação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) gerou grandes preocupações ao reduzir em um ano o ciclo de alfabetização.

As resoluções vigentes antes da BNCC consideram um ciclo válido para a alfabetização, que de acordo com a autora não é nada além de uma sistematização que *a priori* apenas gera uma meta para os professores, mas a alfabetização em si prevê a aquisição de um sistema demasiado complexo e abstrato que demanda muito tempo e esforço.

> Depois, quando vieram os ciclos, começou a reprovação no fim do ciclo. Resolveram que não pode reprovar no fim do ciclo, então o menino chega ao 6º ano, 7º ano semialfabetizado. ***Quer dizer, o fracasso, antes concentrado numa série inicial, atualmente se dilui ao longo do ensino básico.*** E até hoje está assim por quê? Porque continuamos discutindo método, sem entender o processo, como se se pudesse achar de repente um método que fosse uma varinha de condão, uma receita. (*SOARES, Magda*. [Entrevista concedida a] BARROS, Rubem. 2016. *grifo nosso*)

Consoante a Resolução de 2010 do Conselho Nacional de Educação -CNE acerca do tema, a escola, ainda que escolha trabalhar em regime seriado,

precisa considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental para alfabetização, como um bloco, um fixo pedagógico que assegure:

> Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento: I – Linguagens: a) Língua Portuguesa b) Língua materna, para populações indígenas c) Língua Estrangeira moderna d) Arte e) Educação Física II – Matemática III – Ciências da Natureza IV – Ciências Humanas: a) História b) Geografia V - Ensino Religioso O Ensino Fundamental deve ser ministrado em língua portuguesa, mas às comunidades indígenas é assegurada também “a utilização de suas línguas maternas e 13 PARECER HOMOLOGADO Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2010, Seção 1, Pág. 28. processos próprios de aprendizagem” (Constituição Federal, art. 210, §2º, e art. 32, §3º da LDB). O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (art. 26, §4º da LDB). Ainda conforme o artigo 26 A, alterado pela Lei nº 11.645/2008 (que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”), a História e a Cultura Afro-Brasileira, bem como a dos povos indígenas, presentes obrigatoriamente nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar, em especial na Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, contribuirão para assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação. Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias. A Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende, também, as artes visuais, o teatro e a dança**.** (BRASIL, MEC – CNE, 2010, p. 13-14)**.**

Maria Helena Guimarães, secretária executiva do MEC e presidente do Comitê Gestor da BNCC dentro do ministério, em entrevista à Laís Semis da Revista Nova Escola (2017) afirma que a Base se preocupou em diminuir as desigualdades já que as escolas particulares já aplicam os ciclos de alfabetização em apenas dois anos.

> “A Base proposta para essa etapa está bastante compatível e alinhada com a alfabetização até o 2º ano. O CNE está analisando as propostas e não sabemos ainda qual é a posição do órgão sobre esses temas. Mas a do MEC é clara” (GUIMARÃES, Helena. [Entrevista concedida a] Laís Semis. Revista Nova Escola, 2017)

César Callegari, relator do processo que estabelece os liames para estas discussões afirma que o mais importante é o processo, não a quantidade de anos para mais ou para menos, conforme entrevista à mesma jornalista Laís Semis (2017) diz:

> Minha posição pessoal é relativizar a questão do ponto de chegada e pensar que os cinco anos do Fundamental são um processo de construção e consolidação de alfabetização. Podemos ter pontos intermediários de alcance e avaliação, mas falar em dois ou três anos é uma questão secundária. Interessa o processo e o progresso. (CALLEGARI, César. [Entrevista concedida a] Laís Semis. Revista Nova Escola, 2017)

A fala de Callegari corrobora com o pensamento de Magda Soares ao afirmar que a alfabetização é um processo ininterrupto e não está voltado diretamente ao ciclo, mas às habilidades que se desejar buscar potencializar no alfabetizando, para ela, o simples fato de ter uma dúvida qualquer e se debruçar ao dicionário para pesquisa é autoalfabetizar-se.

Com estas resoluções, os olhares se voltam às medidas tomadas pelo PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que é um compromisso assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental, e que, doravante, após a homologação da BNCC, passará a ter que consolidar o alfaletramento até o 2º ano do EF 1.

Por todas as questões acima relatadas, e depois de fixados ao longo da pesquisa o referencial de letramento e alfabetização para essa proposta em particular que, para os posteriores questionamentos, considerará o 3º ano do EF1 como ano “D” ou referência de ciclo para a Alfabetização, mas compreende que o processo de letramento é longo, contínuo e certamente dura toda a vida

acadêmica do indivíduo conforme já apontado nesse texto em acordo com as ideias de Magda Soares (2017).

Assim sendo, o *Teatro na escola: estratégias de letramento-teatral,* concentra-se em propor metodologias para o 3º ano EF I **EF1** e contempla os seguintes tópicos:

a. Suporte de um texto como pré-texto, um aparato que aproxima essas propostas à BNCC, cuja estratégia de alfabetização e letramento está voltada diretamente ao texto, resgate feito pela Base das condições encontradas nos PCN**;**

b. Ênfase nos aspectos da ficção que tenham ressonância com o contexto real dos participantes. Praxe no que se refere à educação significativa, mas que representa certo entrave ao professor;

c. Intervenção indireta do professor ao nível da estrutura dramática – introduzindo questionamentos e propondo problemas. Aqui, isso se dá tanto nos questionamentos acerca do tema quanto acerca do letramento que requeira escolha vocabular;

d. Propostas de utilização dos jogos teatrais para potencialização das estratégias que visem a expressividade e demonstração de emoções, todas de acordo com as importantíssimas contribuições de Viola Spolin e Olga Reverbel.

Este manual serve para a orientação da prática do professor, pois tão importante quanto apresentar-lhe as questões teóricas é poder fazer o professor apreciar possibilidades de executar os projetos e adequá-los sempre que necessário às demais situações que a prática pedagógica lhe imputar, por isso, a característica mais importante deste manual será a de apresentar planos concretos de aulas e projetos de trabalho a curto e longo prazo que sejam adaptáveis seguindo as bases teóricas que regulamentam o Letramento-teatral, este é um ponto muito importante, pois sabe-se que há grandes dificuldades para boa parcela dos professores que podem não possuir formação específica para o trabalho com o teatro, sendo assim, apenas as indicações teóricas, *grosso modo*, poderiam representar entraves gigantescos para que o projeto se efetive.

Não é possível que este manual, ou qualquer outro, dê conta de estabelecer todas as possibilidades de transversalidade e interdisciplinaridade, mas tais observações não passarão despercebidas, já que se pretende conscientizar o professorado dessa possibilidade e demonstrar caminhos, mesmo que incipientes, para que ele possa experimentar; já que o diálogo entre as disciplinas e principalmente o trabalho com os Temas Contemporâneos Transversais é extremamente possível ela abordagem do Letramento-teatral.

O projeto pedagógico de Letramento é bastante complexo e demanda vários pontos precisos de observação, desde os objetivos a serem alcançados, as estratégias de trabalho e finalmente da avaliação. Para cada um desses pontos, será necessário construir bases para que o professor que enverede por esse caminho tenha segurança ao aplicá-lo, sendo assim muito importante que o manual contemple cada um desse objetivos, sempre pautado nas habilidades e competências esperados pela BNCC para o letramento.

6.2.1. A gestação e a concepção do Manual didático

Como se cria um projeto didático em Letramento-teatral? Essa foi a pergunta mais importante dento do processo de escrita do manual didático, produto desta monografia de mestrado.

O Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, sendo um programa de mestrado de natureza profissional, requer de cada um dos seus discentes uma produção útil, prática, relevante como devolutiva social pelas pesquisas realizadas na área de educação. Diante deste desafio, contribuir com os professores, dando-lhes meios para realizarem importante alterações em suas práticas pedagógicas através de um material didático decente, intuitivo e de fato útil, foi o pensamento primeiro e felizmente o último atributo deste período de aprendizado!

Assim como numa peça de teatro, o *Teatro na escola: estratégias de letramento-teatral* está dividido em “Atos”, não apenas pelo gracejo em compará-lo a um grande espetáculo, mas para assegurar a ideia de que tal aplicação solicita, antes de tudo, ação! Os atos atravessam as fases da criação de um plano de aulas adaptado ao Letramento-teatral, possui tópicos explicativos teóricos seguido de exemplos práticos de atividades e construções exequíveis para a sala de aula.

Foi de grande importância pensar o manual como uma trilha construtiva, na qual o professor encontrasse meios, ideias, exemplos, textos prescritivos em forma de passo a passo e seções inteiras de dicas e repertórios a serem pesquisados com fim em fortalecer ainda mais a prática escolhida.

Uma parte bastante relevante do manual está relacionado ao processo de formação leitora. Considerou-se imprescindível salientar que o texto, a leitura, a formação de leitores é o foco principal desta metodologia e não a formação de atores... por isso, há um “Ato” específico para a criação de projetos de leitura, escolha literária e adequação às faixas etárias, utilização das obras, contextualização etc.

Todas estas ações estão entremeadas por dicas de jogos teatrais, os quais foram organizados em tipos diferentes a fim de facilitar ao professor encontrar o conteúdo que necessita, além de refletir sobre pontos importantes para a prática pedagógica moderna como a educação inclusiva e a administração do emocional infantil.

Por fim, o manual ainda conta com um relato de experiência descrito com maior riqueza de detalhes possível acerca da utilização dos recursos pedagógicos disponíveis no manual, no relato há todos os planos, recursos, ações e resultados observados num projeto de ciclo médio em Letramento-teatral, como forma de ratificar a eficiência e vantajosa conclusão de uma atividade desta natureza. Um trabalho cuidadoso e amplo, entregue à comunidade docente brasileira.

Há ainda um grande trabalho a ser feito para que a metodologia em Letramento-teatral se concretize e se popularize; há desafios a serem discutidos a respeito do Letramento-teatral enquanto proposta, estrutura e método. São muitas as fragilidades e desconfianças que precisam calcar-se na teoria, mas que a contento serão sanadas a fim de consolidar o uso do teatro na Escola, pela mediação dos entraves que se apresentarem com fim em difundir a metodologia de Letramento-teatral e enaltecer a arte-mediação pela educação no Brasil.

7. Considerações Finais

Percebe-se quão importante se faz a utilização de metodologias ativas no contexto escolar e o teatro na escola através do Letramento-teatral apresenta uma abordagem plurimetodológica para uma ação multidisciplinar que alcança os níveis mais interessantes no que tange os conceitos de alteridade e posicionamento dialógico, tanto no campo linguístico-social, quanto no subjetivo, influenciado pela rede discursiva de atravessamentos ideológicos tão próprios do processo de construção das identidades dos sujeitos envolvidos pela dinâmica do ensino-aprendizagem.

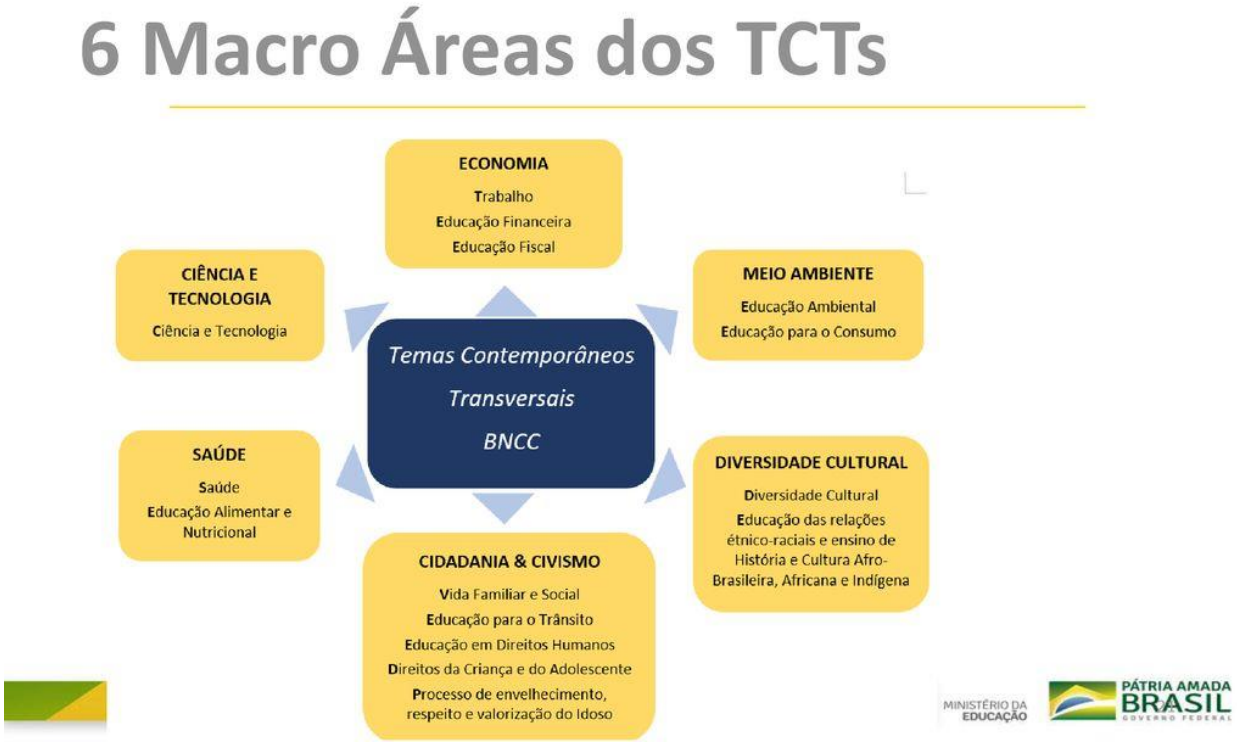
As diversas seções deste trabalho trouxeram enfoques discursivos que de um lado esmiúçam boa parte das problemáticas que envolvem o fracasso escolar, o letramento enquanto prática que assegure a formação ampla e significativa para os alunos de todo o país e o livro didático e o protagonismo por ele representado nas salas de aula brasileiras. Ao tempo em que estabelece noções, parâmetros para a diversificação das abordagens metodológicas no exercício do magistério através da inclusão do letramento-teatral, unindo a dinamicidade do teatro, sua característica inclusiva, multimodal, simbólica e expressiva, e de alcance quase irrestrito às técnicas de apropriação linguística para se alcançar o letramento.

Eis aqui uma proposta, um diferencial, uma renovação para a utilização do teatro na escola. É a valorização do papel da arte para o desenvolvimento humano, uma contribuição que permite pensar a subjetividade do educando, uma análise especial da educação capaz de produzir efeitos positivos nos mais diversos campos de formação de responsabilidade da escola, do professor. Constata-se assim, que a inclusão desta tecnologia linguístico-educacional, pela utilização dos recursos cênicos, e é claro, amparada pela ciência da cognição, é capas de operar transformações inexoráveis no contexto educativo, afinal, uma mente que se abre para uma ideia nova, jamais volta ao seu tamanho original, disse certa vez um sábio.

Este não é um encerramento, em si, das discussões para o fortalecimento dos mecanismos de aprendizagem... Resta ainda muitas dúvidas e questionamentos que potencializem o ato de educar e libertar pela educação. Além, é claro, do foco num dos sujeitos mais importantes no ato de ensinar: o professor.

8. Anexos:

Anexo 1



9. REFERÊNCIAS

ABREU, Caio Fernando. Morangos Mofados. Rio de Janeiro: Agir, 1982.

BAGNO, Marcos; **RANGEL**, Egon de Oliveira. Tarefas da educação lingüística no Brasil. Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 5, n. 1, 2005.

BECK, Caio. Método Paulo Freire de alfabetização. Andragogia Brasil, 2016. https://andragogiabrasil.com.br/metodo-paulo-freire-de-alfabetizacao/>> acesso em 05 de agosto de 2020.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas As Metodologias Ativas e a Promoção da Autonomia de Estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. DOI: 10.5433/1679-0359.2011v32n1p25

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livro Didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. São Paulo: Universidade de São Paulo-USP, 1993.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base. Brasília MEC/Consed/Undime, 2017.

BRASIL. CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica). Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acessos em: 10 de agosto de 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Como a BNCC irá contribuir para a melhoria da educação no Brasil? In: A Base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base >> acesso em 16/04/2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf acesso em 10 de agosto de 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. *Mediação em teatro: o professor como artista e pedagogo.* ***In:*** Pedagogia do teatro [recurso eletrônico]: prática, teoria e trajetórias de formação docente / organizadores Lucinéia Contiero, Fernando Freitas dos Santos, Matheus Vinícius de S. Fernandes. – Natal, RN : EDUFRN, 2018;

CALÇADE, Paula. Existe método Paulo Freire nas escolas públicas?. Revista Nova Escola [online], 2018. In: https://novaescola.org.br/conteudo/12896/existe-metodo-paulo-freire-nas-escolas-publicas >> acesso em 05 de agosto de 2020.

CALLEGARI, César. MEC e CNE buscam acordo sobre o ciclo de alfabetização na Base: Terceira versão do documento prevê que ciclo se encerre no 2º ano do Fundamental, mas grupos têm se posicionado contra a mudança. [Entrevista concedida a] Laís Semis. Revista Nova Escola, Revista online, 31 de Agosto de 2017. >> Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/5387/mec-e-cne-buscam-acordo-sobre-o-ciclo-de-alfabetizacao-na-base , Acesso em 14 de agosto de 2020.

DIESEL, Aline; **BALDEZ,** Alda Leila Santos; **MARTINS** Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Revista Thema. 2017 | Volume 14 | Nº 1 | Pág. 268 a 288. DOI http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268 288.404

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. A psicogênese da Língua Escrita. São Paulo: Artmed, 1999**.**

FERREIRO, Emília. Cisão entre alfabetização e letramento. [Entrevista concedida a] WEISZ, Telma. Cisão entre alfabetização e letramento. Série Grandes Diálogos. Revista Nova Escola. Junho de 2013. >> disponível em https://www.youtube.com/watch?v=WF5S9Ic4nmY , Acesso em 20/04/2020

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. Alfabetização e letramento têm o mesmo significado. Pátio, Porto Alegre, v. 9, n. 34, p. 48-49, 2005.

GARDNER, Howard. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books, 1983.

GUEDES, Fabiana Costa; **PINTO**, Janaína Antonino; **SILVA**, Ericson Marquiere Reis. Demônios das Metodologias Ativas de Aprendizagem. COBENGE 2016 / XLIV CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA. 27 a 30 de setembro de 2016. UFRN / ABENGE;

GUIMARÃES, Helena. MEC e CNE buscam acordo sobre o ciclo de alfabetização na Base: Terceira versão do documento prevê que ciclo se encerre no 2º ano do Fundamental, mas grupos têm se posicionado contra a mudança. [Entrevista concedida a] Laís Semis. Revista Nova Escola, Revista online, 31 de Agosto de 2017. >> Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/5387/mec-e-cne-buscam-acordo-sobre-o-ciclo-de-alfabetizacao-na-base , Acesso em 14 de agosto de 2020.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. Jogos teatrais na escola pública. Revista da Faculdade de Educação. vol.24 n.2 São Paulo July/Dec. 1998. https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200005

JAPIASSU, Ricardo. Metodologia do Ensino de Teatro. 1ª ed. São Paulo: Papirus Editora, 2001.

KATTO, Suzana de Brito. A DRAMATIZAÇÃO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA. Secretaria de Educação do Estado do Paraná - Programa de Desenvolvimento Educacional PDE. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2015. >> disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1842-8.pdf . Acesso em 13 de agosto de 2020.

MACHADO, Maria Clara; **ROSMAN**, Marta. 100 jogos dramáticos. Rio de Janeiro: Agir, 1994.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In **BACICH & MORAN** (Orgs). Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em Setembro de 2019.

NIGRO, Rachel Barros. Desconstrução da Linguagem Política. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Paulo Cesar Duque Estrada – Orientador. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=11425@1

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa Social, métodos e técnicas. 3ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

RUZZA, Janete Aparecida Partelli. Professores de Artes: formação continuada e os reflexos na sala de aula das séries iniciais. São Paulo: Universidade Estadual Paulista – UNESP. Instituto de Artes. Programa de Pós-graduação em Artes, 2008.

SANTIAGO, Alexandre. Teatro-Educação e ludicidade: novas perspectivas em educação. Revista cientifica/ Revista da Faced, n.8, 2004.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do Livro Didático no Brasil. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012. >> Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

SOARES, Magda. "É preciso ter vários métodos para alfabetizar", afirma especialista. [Entrevista concedida a] Rubem Barros. Revista Educação, Revista online, Edição n. 233, 18 DE OUTUBRO DE 2016 . >> Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/2016/10/18/e-preciso-ter-varios-metodos-para-alfabetizar-afirma-especialista/ , Acesso em 14 de agosto de 2020.

SOARES, Magda. Alfabetização E Letramento. São Paulo: Contexto. 2008.

SOARES, Magda. Alfabetização: A Questão Dos Métodos. São Paulo: Contexto Ano: 2016.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

SPOLIN , Viola. Improvisação para o teatro/ Viola Spolin; [tradução e revisão: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Ramos]. São Paulo: Perspectiva, 2010.- (Estudos; 62 /dirigida por J. Guinsburg).

SPOLIN , Viola. Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor; [tradução e revisão: Ingrid Dormien Koudela]. São Paulo: Perspectiva, 2008.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. Psicologia da Educação e da Infância. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.