

37º ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA- ENEPE

TRABALHO COMPLETO

LETRAMENTO ATRAVÉS DO TEATRO: UMA PROPOSTA PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA CRÍTICA NA ESCOLA PÚBLICA

.

José Rafael Barros de Moraes¹ José Roberto Gonçalves de Abreu²

¹Estudante e Bolsista do Programa de Bolsa de Iniciação a Docência PIBID do Curso de Letras Inglês na Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA/Sobral/CE.

E-mail: sasukefenty@gmail.com

² Estudante e Bolsista do Programa de Bolsa de Iniciação a Docência PIBID do Curso de Letras Inglês na Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA/Sobral/CE.

E-mail: rafabarros.letras@gmail.com

Eixo III - Educação e trabalho docente: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho; práticas de iniciação à docência.

RESUMO: O objetivo deste trabalho é descrever e analisar a contribuição de práticas culturais no desenvolvimento da leitura e escrita em língua inglesa na escola pública. Focando no letramento através do teatro, o teatro que é uma atividade associada ao desenvolvimento das sociedades, pode ser uma ferramenta de ensino eficaz para as obras literárias no mundo contemporâneo. Trata-se de motivar os alunos a desenvolverem práticas de leitura e escrita, baseados em estudos sobre o teatro como atividade didática (ZANELA, 2007; CAVASSIN, 2008) e aprendizagem significativa de língua inglesa (NUNES, 2007; MOREIRA, 2014). A metodologia consistiu na leitura coletiva, na qual a estrutura linguística desempenhava um papel secundário frente à natureza social da linguagem, e na produção textual que a atualizasse a partir das experiências dos alunos. Percebemos que, através da arte dramática, é possível desenvolver a leitura e a escrita como práticas sociais, resultando num maior envolvimento entre alunos, professores e conteúdo, favorecendo a aprendizagem significativa, essencial para uma postura mais crítica nos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Aprendizagem Significativa Crítica. Ensino de LE.

INTRODUÇÃO

As práticas de leitura e escrita na educação básica ainda são um problema no nosso país. Com o objetivo de suprir tais carências e, ao mesmo tempo, capacitar os professores em formação para o exercício da profissão, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) se faz presente nos cursos de licenciatura de várias instituições de ensino superior. O subprojeto

Letras/Inglês, da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), tem como eixo norteador assegurar que os bolsistas envolvidos (supervisores, licenciandos e alunos da educação básica) façam uso da leitura e da escrita como prática social. Neste sentido, a língua inglesa apresenta-se como um fenômeno social e não apenas um conjunto de regras a ser decorado pelos alunos, possibilitando novas metodologias para as aulas de inglês. Entre essas metodologias, a arte dramática mostrou-se uma excelente aliada do processo de ensino-aprendizagem, pois permitiu que os participantes da atividade se envolvessem ativamente no ato de comunicação propiciado pela leitura de obras literárias.

Na tentativa de despertar o interesse dos alunos para os usos dos diversos gêneros textuais – objeto de trabalho do nosso subprojeto –, escolhemos o texto dramático pelo fato deste apresentar uma série de habilidades que poderiam ser trabalhadas com os alunos, com o objetivo de fazê-los perceber a importância de gerar e executar uma atividade de aprendizagem. A predição e a inferência, o reconhecimento de palavras cognatas (e a descoberta dos falsos cognatos) e das palavras repetidas, o uso de conhecimentos prévios, a interação e a utilização da memória para decorar as falas do texto adaptado em língua vernácula fizeram com que a leitura dos fragmentos em Inglês resultasse no sucesso da aprendizagem da Língua Inglesa para ambos, alunos da Escola de Ensino Médio Luis Felipe e licenciandos do curso de Letras da UVA, ambas as instituições localizadas em Sobral, município do semiárido cearense.

Em síntese, percebemos que a arte dramática como recurso didático trouxe contribuições positivas para as aulas de língua estrangeira, fazendo com que os alunos sentissem-se motivados à leitura/escrita na língua estrangeira.

Não é nossa intenção neste estudo oferecer uma fórmula para o ensino de línguas, mas, a partir deste relato, apresentar a necessidade de ações inovadoras para o ensino de línguas e motivar os professores a divulgar outras abordagens que venham a contribuir com a importância e eficácia do ensino da língua inglesa no currículo das escolas públicas.

1. LETRAMENTO E TEATRO COMO ATIVIDADE DIDÁTICA

A instituição de ensino deve ser um espaço de transformação, onde novas ideias surjam a partir da compreensão de demandas sociais. Entretanto, os estudos sobre educação mostram que esta não é a realidade da escola pública de educação básica, que acaba se transformando em um espaço de transmissão de

conteúdos que atendem basicamente à função de reprodução das condições socioeconômicas da sociedade na qual está inserida.

Há uma transposição direta de princípios da qualidade total adotados pelas empresas para a escola. São esses princípios que fundamentam o discurso da qualidade em educação, que o Estado deve se preocupar em garantir nas escolas públicas (CAMPANI, 2000, p. 161).

Ao permitir que projetos como o PIBID desenvolvam ações inovadoras, a escola possibilita a produção e difusão de novos conhecimentos, a partir de experiências dos alunos integrantes. E, através do uso de novas metodologias que rompam com esse modelo tradicional de ensino, percebe-se que o letramento – não apenas a alfabetização (SOARES, 1999, p. 5) – envolve dois fenômenos bastante distintos, a leitura e a escrita de forma a desenvolver o senso crítico do aluno. Dessa forma, a escola, através de seu currículo, pode desenvolver a consciência e a criatividade em seus alunos, efetivando uma educação libertária (FREIRE, 2011).

Para Tfouni, (1995, p. 20), a diferença essencial entre alfabetização e letramento está na forma como são definidos, pois enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sóciohistóricos de uma sociedade. Assim, o indivíduo é letrado e alfabetizado quando sabe utilizar a língua em seu contexto social para leitura, escrita e organização do discurso próprio para comunicação. Em outras palavras, letramento não é a mesma coisa que alfabetização, mas a inclui (KLEIMAN, 2005, p. 11).

A escolha por Romeu e Julieta se deu após conhecer a realidade dos alunos da escola onde desenvolvemos as atividades do PIBID. Percebemos que alguns jovens desta escola vêm de comunidades violentas, com problemas familiares e que não são raros os casos de gravidez na adolescência, todos temas que podem ser discutidos a partir do enredo da obra. O processo de letramento consistiu em uma série de atividades que iniciaram com a leitura da obra, estruturas e expressões idiomáticas na língua inglesa, exposição de uma versão fílmica adaptada da obra, resultando na escrita de um roteiro adaptado que expressasse a realidade social dos adolescentes da escola Luis Felipe.

É fato que a maioria dos alunos só lê quando é exigido pelo professor, que, muitas vezes, também não tem o hábito da leitura. Por sua vez, quando esse hábito é desenvolvido, não chega a atender às demandas de um currículo que se orienta a partir das seleções impostas pelo cânone – e que nem sempre chegam à

compreensão dos alunos devido à distância que se estabeleceu entre o popular, considerado inferior, e o erudito, herdando toda a atenção dos educadores, que dessa forma, acabam por excluir do processo educativo os alunos com menos acesso à informação. O projeto objetivou reinserir estes alunos ao hábito da leitura de obras canônicas sem se limitar às interpretações já realizadas por teóricos ou críticos literários, mas torná-los os próprios autores dessas críticas, produzindo um texto que representasse essa reflexão.

O texto dramático objetiva, inicialmente, uma performance teatral, por isso tem a intenção de ser assistido e não lido. Envolver o teatro nas atividades do subprojeto foi um meio de desenvolver um caminho para a aprendizagem significativa e promover a prática social do próprio gênero, numa ação que envolvia o conhecimento da estrutura, o seu uso e veiculação e sua função social – neste caso, a abordagem de problemas sociais.

A linguagem teatral trabalha com o potencial de cada indivíduo, levando em consideração os conhecimentos que cada um traz ao longo de sua vida, a partir de experiências vividas num determinado universo sócio-cultural, abrindo caminhos para que tanto o aluno quanto o professor possam experimentar novas possibilidades de estar no mundo, partindo de sua imaginação criativa (ZANNELA, 2007, p. 21).

De acordo com Arcoverde (2008, p. 601), o teatro tem grande importância na formação e desenvolvimento do ser, seja no aspecto pedagógico ou no aspecto artístico, assistido ou encenado, pois auxilia o ser no seu crescimento cultural e na sua formação como indivíduo. O teatro pode ser descrito como uma atividade sócio construtivista que ajuda os estudantes na compreensão de si mesmos e dos outros. Na verdade, o teatro permite a interação, atividade valorizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2006), e deve ser uma prática constante nas aulas de inglês, pois pode contribuir com a compreensão dos conteúdos estudados e com a formação de um sujeito cidadão e participativo. E seguindo as concepções de performatividade linguística (AUSTIN, 1961; BUTLER, 2003), pudemos desenvolver uma atividade onde a língua era aprendida em seu uso e não apenas através de sua forma.

A escolha de um clássico da literatura foi fundamental para a formação cultural dos alunos do projeto, porém o mais importante na proposta foram as atividades resultantes dessa escolha, como, por exemplo, a curiosidade demonstrada pelos alunos sobre como surgiu o teatro. De origem grega, o teatro nasceu no século V a.C., como culto ao deus Dionísio e se referia ao lugar onde as

peças eram encenadas e admiradas pelo público. A primeira ideia que se teve do teatro é que ele era um edifício, constituído de um palco, lugar destinado à encenação de diversas peças e para uma plateia. Posteriormente, o teatro passou a designar não só o espaço físico, mas também a arte da interpretação, que representavam manifestações culturais (BERTHOLD, 2004).

Conhecer os princípios e a trajetória histórica do teatro foi importante para desenvolver o senso crítico sobre o gênero e a utilização dessa linguagem dentro do espaço escolar, pois as atividades desenvolvidas trouxeram consigo a função social do gênero, a partir da relação entre sujeitos e conteúdo abordado. Assim, os alunos passaram de meros leitores a *performers* responsáveis por expressar questões sociais significativas para aqueles que assistiram à encenação/performance. Além disso, os potenciais criativo e linguístico também foram valorizados e exercitados, pois, para que as personagens representem, de fato, a realidade social, a construção da narrativa ficcional exige alguns elementos específicos do gênero, por exemplo, o efeito catártico, que exige o enfrentamento da situação através de emoções experienciadas.

Para Giostri (2013, p. 13), uma peça teatral deve representar (e instigar) a crítica social, por isso, enquanto atividade didática deve recriar o espaço social e memória de uma época – o que foi realizado através desta releitura de Shakespeare. O teatro se sustenta como atividade estruturante de desenvolvimento social onde ocorre a interação entre o autor do texto, os atuantes que colocam em prática o texto – constituído por atos e dividido em cenas – e o público, que reflete sobre a sua própria existência. A atividade proporcionou essa interação quando permitiu que os autores da peça, baseando-se nos conflitos do romance frustrado de Romeu e Julieta, narrassem suas próprias vivências positivas e negativas. Permitiu, ainda, o desenvolvimento do aluno como um ser que pensa, diz e faz acontecer.

Como a escola é um espaço de socialização e produção de conhecimentos, a arte dramática pode ser um grande aliado para desenvolvimento da leitura, da percepção, criatividade, comunicação e descobrimento das diversas culturas dentro do espaço escolar e social, pois como afirma Wechsler (2011, p. 34) “é significativo compreender o conceito de inovação de forma abrangente [...] articulando-a imediatamente à criatividade, sem a qual não existe”.

O uso do teatro como atividade didática não é importante apenas para compreender a estrutura narrativa do gênero, mas também para desenvolver o potencial crítico de quem escreve, atua e assiste. O aluno pode desenvolver: (1)

estratégias de improvisação, (2) a oralidade, a expressão corporal e o entrosamento com as pessoas, (3) o vocabulário, (4) as manifestações emocionais, (5) a impostação da voz e (6) responsabilidade com horários e tarefas. Tudo isso podendo resultar em uma qualidade no processo de aprendizagem do inglês e das demais disciplinas escolares.

Os docentes devem sempre procurar métodos práticos e dinâmicos, para garantir cada vez mais o compromisso dos alunos com os estudos, pois é preciso deixar sempre o espaço escolar atrativo e desafiador, sem ignorar os conhecimentos que os alunos já trazem de suas realidades. A arte dramática, aplicada à educação serve de suporte para organizar esses conhecimentos, porque a potencialidade de cada aluno em interação com as demais potencialidades provocará mudanças positivas nos novos conhecimentos produzidos.

É importante, entretanto, ressaltar que esta não é uma atividade isolada e a escola Luis Felipe teve uma grande participação no desenvolvimento do projeto ao permitir que os demais alunos junto com pais e amigos assistissem à peça Romeu e Julieta nos tempos modernos. A educação só tem a ganhar com práticas como essa, pois o interesse dos alunos para a leitura deve ser prazeroso e estimulador para que a aprendizagem aconteça. Por isso, um dos objetivos desse trabalho é, também, mostrar que ações inovadoras, mesmo que exijam um trabalho maior na sua elaboração e execução, podem enriquecer o ato de ensinar.

2. MATERIAL E MÉTODOS

O presente trabalho tem por objetivo descrever e analisar a contribuição de práticas culturais como a linguagem cênica, especificamente o teatro, no ambiente educacional, para o desenvolvimento da leitura e escrita em língua inglesa na escola pública. Partindo da atividade desenvolvida na escola Luis Felipe (Sobral, Ceará), dividimos este estudo em três seções: A primeira, já desenvolvida, trata da questão do letramento em língua estrangeira. Esta segunda seção descreve a metodologia desenvolvida para a realização da atividade, bem como os momentos de reflexão sobre a mesma, tratando-se, portanto, de uma pesquisa-ação. Finalmente, a próxima seção analisa a atividade e propõe que o uso do teatro como instrumento didático é eficaz para o ensino de língua inglesa.

Para Franco (2005, p. 486), uma pesquisa-ação é de natureza eminentemente pedagógica e caracteriza-se por não apenas “compreender ou

descrever o mundo da prática, mas transformá-lo". A ação desenvolvida teve como finalidade cientificizar a prática educativa no ensino de língua estrangeira, uma vez que a proposta do subprojeto Letras/Inglês do PIBID/UVA é proporcionar práticas sociais libertadoras através da interação com gêneros textuais.

Esta escolha metodológica permitiu-nos, além de aliar a teoria à prática, perceber a necessidade de ser um pesquisador da nossa própria ação docente e, assim, estar em constante processo de construção de saberes pedagógicos (relativos ao processo educativo como um todo) e docentes (relativos, especificamente, ao magistério), necessários para deixarmos de ser meros reprodutores de conteúdos sistematizados por terceiros e tornarmo-nos autores de nossa práxis. Por outro lado, a ação desenvolvida em conjunto, possibilitou que os alunos participarem de "um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas" (FRANCO, 2005, p. 485). Não se tratou apenas de analisar os aspectos estéticos do gênero literário, mas de atualizá-lo a partir das experiências dos alunos, das relações familiares, das injustiças sociais. Afinal, o produto final resultou em um conflito entre as famílias de dois jovens sobralenses, de classes sociais distintas, que se apaixonam.

O projeto foi realizado em etapas que duraram, ao todo, três meses, com uma interrupção causada pelas férias de julho. O primeiro passo foi a leitura e compreensão da obra com atividades interativas entre alunos e professores. Optamos pela obra *The True Story of Romeu and Juliet*, de Eduardo Amos e Elisabeth Prescher, que é uma adaptação para realidade jovem atual, pois é de leitura rápida e fácil por ter um vocabulário em inglês que facilitou a compreensão pelos alunos. Utilizamos artifícios visuais como data show e cartolinhas coloridas para trabalhar o vocabulário e sentenças em inglês, a fim de auxiliar na compreensão do texto.

Em seguida, para checar o reconhecimento do elemento trágico do enredo, optamos por mostrar para os alunos uma adaptação brasileira que abordava a mesma temática, o filme *Era Uma Vez* (SILVEIRA, 2008), que aborda os dramas do romance entre Nina e Dé. Trata-se de uma história, também adaptada para realidade brasileira, que se passa no Rio de Janeiro, na qual uma menina da alta sociedade se apaixona por um rapaz da favela e nenhuma das famílias aceita o romance. Ambos decidem ficar de juntos de qualquer forma e resolvem fugir, porém acabam mortos em um conflito com policiais, pois o pai da moça aciona a polícia na

tentativa de resgatar a filha. A finalidade desta atividade era resgatar o enredo original a partir de diferentes realidades em tempo e locais diversos.

O terceiro passo consistia na produção escrita de um roteiro adaptado para a realidade de Sobral, a partir do clássico Romeu e Julieta, de Shakespeare. Para isso, escolhemos o Google Docs para que a escrita se desse de forma colaborativa.

O quarto passo não estava planejado no projeto inicial, mas, devido ao comprometimento dos alunos na construção do texto, veio quase como uma consequência – a vontade de encenar a peça. Fomos tomados de surpresa, além de exigir de nossa parte, bolsistas, a leitura sobre textos que tratassesem do exercício de atuar.

A análise dos dados utilizou a abordagem qualitativa, ao tratar os fenômenos estudados a partir dos padrões provenientes do recolhimento de dados no espaço trabalhado e descrever as características dos fatos ou fenômenos investigativos e suas variações.

O percurso analítico e sistemático, portanto, tem o sentido de tornar possível a objetivação de um tipo de conhecimento que tem como matéria prima opiniões, crenças, valores, representações, relações e ações humanas e sociais sob a perspectiva dos atores em intersubjetividade. Desta forma, a análise qualitativa de um objeto de investigação concretiza a possibilidade de construção de conhecimento e possui todos os requisitos e instrumentos para ser considerada e valorizada como um construto científico (MINAYO, 2011 p. 626).

Os resultados das atividades apontam para o sucesso da atividade e a eficácia de sua aplicabilidade no processo de ensino-aprendizagem de inglês na escola pública porque, além de motivar os alunos que participam do subprojeto, proporcionou o mesmo efeito entre os bolsistas, o que se mostra como um fator positivo para a valorização da profissão.

3. AULAS PARTICIPATIVAS, APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Ao longo dos momentos de planejamento e execução das ações, era notório como aprendíamos com as inferências dos alunos da escola Luis Felipe, pois quase sempre fazia-se necessário alterar uma ou outra atividade proposta. Frente a essa realidade, entendemos o que Moreira (2014, p. 224) quer dizer com “o discurso educacional pode [dizer-se ajustado às transformações sociais], mas a prática educativa continua a não fomentar o ‘aprender a aprender’”, ou seja, o professor

continua limitado a uma série de ações impostas por um currículo fechado em objetivos quantitativos, deixando a desejar em aspectos qualitativos de criatividade e contextualização da realidade experienciada pelos alunos-aprendizes. Em outras palavras, a qualidade da educação é medida por índices quantitativos determinados por exames institucionalizados e não pelas reais demandas sociais que o mundo contemporâneo apresenta.

Dito isto, pensamos em como realizar uma ação pedagógica que ultrapassasse os seguintes desafios: (1) apresentar um clássico da língua inglesa aos alunos do ensino médio de uma escola pública, (2) trabalhar o idioma estrangeiro a partir do gênero literário e (3) torna-lo significativo ao contexto social dos alunos.

Moreira (2014, p. 225) afirma que “a aprendizagem significativa caracteriza-se pela interação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio [num processo] que é não literal e não arbitrário”, ou seja, ao ignorar o conhecimento que os alunos trazem para a escola, oriundo de suas próprias experiências de vida, estamos tornando sem efeito o ato de ensinar, pois nada pode ser aprendido nessa condição. O autor continua enfatizando que “se se quer promover a aprendizagem significativa é preciso averiguar esse conhecimento e ensinar de acordo” (MOREIRA, 2014, p. 225).

O desafio inicial dos bolsistas foi desenvolver nos alunos a criticidade em relação aos diferentes modos de vida e conflitos familiares que podem resultar dessas diferenças. Nunes (2007, p. 20) ressalta que, “o professor é o mediador dos assuntos de interesses daquele grupo”, portanto nossa primeira atividade era trazer para a discussão questões que envolvessem conflitos familiares, já que é sobre esta temática que se desenvolve a narrativa da obra analisada, Romeu e Julieta. Após a definirmos o tema, passamos ao questionamento da obra, ressaltando o contexto em que a mesma foi escrita e associando partes das narrativas ao que já havia sido discutido, o que levou os alunos a expressarem que nunca tinham “analisado uma obra literária daquela forma”. Em seguida, selecionamos alguns fragmentos da obra e distribuímos entre os alunos. Colocamos em negrito algumas palavras cognatas e passamos à predição dos textos, mostrando que não necessariamente precisamos ler todo o texto para realizar esse processo de interpretação, mas que o mesmo não é inteiramente confiável, e por isso leitura significa mais do que decodificação de sinais gráficos – implica, também, em significar o conteúdo do texto. Dessa forma, os alunos puderam perceber que a discussão prévia do tema conflito familiar ajudou

neste processo de inferência. Finalizamos as atividades do dia com a sensação de que os alunos se sentiram bem por terem sido ouvidos durante a discussão do tema gerador do encontro. E nós, com a certeza de que aquelas experiências compartilhadas foram essenciais para os novos rumos do projeto e de que aquele desafio inicial era apenas o primeiro de muitos que viriam. Realmente, educação é um ato de reflexão e (re)elaboração constantes.

Nos encontros seguintes, as atividades de leitura foram realizadas em sala de aula, destacando os elementos estruturais de um texto dramático e desenvolvendo atividades para compreensão do texto em inglês. A escolha dos conteúdos linguísticos se configurava pelos fragmentos analisados. Assim, estávamos apresentando, por exemplo, o *simple past* sem referência anterior ao *simple present* ou ao tão conhecido *verb to be*. E os alunos perceberam isso, afirmando que esse tempo verbal é muito mais usado do que outros, por se tratar de uma prática que remonta aos feitos realizados. E, de fato, isso foi comprovado durante os encontros seguintes, pois os alunos demonstravam uma maior frequência das coisas que tinham feito do que projetar sonhos e expectativas. A impressão que tivemos é que a realidade desses jovens era fundamentada a partir da memória e não da perspectiva de futuro. Precisávamos, então, dar um objetivo futuro aos alunos. E a escrita colaborativa poderia ser uma atividade didática de empoderamento. Encerramos a parte da leitura da obra com o filme “Era uma vez”, e exploramos elementos visuais como cenário, figurino, além de ouvir dos alunos elementos que se diferenciavam da obra trabalhada com frequência maior do que os elementos que se assemelhavam. Acreditamos que esse fato é resultante de uma visão crítica e científica, pois, sem saber, os alunos estavam fazendo tradução intersemiótica.

O segundo grande desafio dos bolsistas surgiu dessa tentativa de empoderamento. Como proporcionar uma prática de escrita que envolvesse todos, simultaneamente, sem deixar transparecer de maneira clara as potencialidades de uns sobre os outros? Como tornar o processo de criação colaborativo? Optamos, então, pelo uso de uma ferramenta digital (*Google Docs*) para a produção escrita, que fosse, ao mesmo tempo, dinâmica e desafiadora e permitisse um trabalho cooperativo. Através dela, os alunos interagiam entre si e colocavam suas opiniões de como seria uma nova adaptação da peça caso aquele romance acontecesse na cidade desses alunos. A maior dificuldade encontrada na realização desta atividade foi a grande quantidade alunos na escrita colaborativa, pois não dividimos a turma

em pequenos grupos, o que talvez tivesse gerado um número maior de possibilidades de enredos.

Granero (2011, p. 57) diz que o momento de criação do roteiro “envolve criatividade e magia” e que “o professor não deve se esquivar de nenhuma pergunta que o aluno fizer”, pois a resposta lhe trará confiança e segurança para a construção narrativa. Para motivar os alunos a usar a escrita colaborativa, desenvolvemos o início da história oralmente, em sala, e depois fomos para o laboratório de informática para apresentar a ferramenta aos alunos e fazer com que eles se apropriassem dos seus recursos. Então passamos de dirigentes da atividade para mediadores do processo de escrita, sempre buscando a opinião dos alunos antes de realizar qualquer modificação no texto.

Moreira, Caballero e Rodrígues Palmero (2004, *apud* MOREIRA, 2014, p. 226) entendem a aprendizagem significativa como um processo progressivo, ou seja, “os significados vão sendo captados e internalizados progressivamente e nesse processo a linguagem e a interação social são muito importantes”. As atividades desenvolvidas cumpriram essa tarefa, mas, através dos registros dessas atividades, percebemos outra dimensão da proposta: os alunos queriam encenar o texto produzido!

4. ARTE DRAMÁTICA COMO SUPORTE PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA CRÍTICA

Alex Giostri (2013, p. 15-16) diz que “num país como o Brasil, onde o descaso com a educação e a cultura é evidente [...], o ator entra em cena para lutar contra um quadro decadente”. Foi com essa sensação que não pensamos duas vezes em aceitar a proposta dos alunos em produzir o espetáculo teatral. Afinal, em nosso dia a dia nos manifestamos de diferentes maneiras, a depender do local em que nos encontramos; são momentos de (inter)ação verbal e não verbal, da troca de informações, pois “quando o professor aperfeiçoa-se em técnicas como a dos jogos teatrais, muitas histórias do cotidiano podem ser sanadas ou amenizadas com a aplicação desses instrumentos pedagógicos (GRANERO, 2011, p. 30).

A narrativa do roteiro adaptado tinha o romance impossível entre Romeu e Julieta, devido à diferença de classes sociais. O pai da moça não a deixaria namorar um rapaz do subúrbio – realidade discutida entre os alunos residentes na cidade de Sobral, que trouxeram diferenças entre bairros e acesso aos bens

materiais. Por fim, Julieta falece de um câncer e resta ao pai e ao namorado o enfrentamento das diferenças e o luto pela filha e amada.

Moreira (2014, p. 227) diz que é possível promover uma aprendizagem significativa a uma aprendizagem significativa crítica se o sujeito for capaz de perceber-se parte de um grupo, que desenvolve certas práticas sociais, mas, ao mesmo tempo, “reconhecer como a realidade está se afastando tanto que não está mais sendo captada pelo grupo”, ou seja, quando este indivíduo se coloca na posição de criticar as suas próprias ações de pertencimento a um determinado grupo.

A produção textual dos alunos que participam do subprojeto Letras/Inglês do PIBID UVA (2013-2015) foi de uma importância tão grande para o grupo, que eles questionaram se não poderiam encenar o roteiro criado coletivamente. Esse caráter subversivo – ao ter-se uma proposta de trabalho docente alterada por alunos inicialmente sujeitados a ela – impõe-se à educação como uma consequência do posicionamento crítico daquele que, de fato, apre(e)nde conhecimento e não apenas recebe informações.

É pela aprendizagem significativa crítica que o aluno poderá fazer parte de sua cultura e, ao mesmo tempo, não ser subjugado por ela, por seus ritos, mitos e ideologias. É por meio dessa aprendizagem que ele poderá lidar construtivamente com a mudança sem deixar-se dominar por ela, manejar a informação sem sentir-se impotente frente a sua grande disponibilidade e velocidade de fluxo, usufruir e desenvolver a tecnologia sem tornar-se tecnofílico. Por intermédio dela, poderá trabalhar com a incerteza, a relatividade, a não causalidade, a probabilidade, anão dicotomização das diferenças, com a ideia de que o conhecimento é construção (ou invenção) nossa, que apenas representamos o mundo e nunca o captamos diretamente (MOREIRA, 2014, p. 227).

Logo, bolsistas, coordenadores do projeto, supervisor, e núcleo gestor da escola foram acionados. Os alunos sabiam que precisariam de tempo e espaço para os ensaios. Os bolsistas sabiam que precisariam de leitura da arte de dramatizar. Por consequência, coordenadores e supervisor do subprojeto souberam que teriam que replanejar as ações seguintes e o núcleo gestor soube que teria que disponibilizar espaço e tempo para esta nova ação. Além disso, os alunos queriam plateia, ou seja, a escola teria que disponibilizar um horário para que as demais turmas pudessem prestigiar a produção.

Para alcançar o que se comprehende por aprendizagem significativa crítica, Moreira (2014, p. 227-239) propõe alguns princípios que podem ser facilmente aplicáveis à sala de aula das escolas mais resistentes às mudanças

pedagógicas. Entre eles, alguns que foram utilizados neste projeto: estimular perguntas e não solicitar (ou pior, oferecer) respostas, desobrigar-se da utilização de um livro didático, trazendo material real para a sala de aula, reconhecer que a visão do aprendiz é significativa para aquilo que ele tem contato, embora não seja a única possibilidade de ver o fenômeno (daí a necessidade do trabalho cooperativo), perceber que a linguagem é central em todo processo de entendimento dos fenômenos e, por isso, o significado das coisas está na relação com o outro e não na palavra descontextualizada, esquecer que a sala de aula e o quadro são os únicos recursos da escola pública e que aparelhos tecnológicos podem colaborar com – mas não garantem – o sucesso de uma aula, pois há um mundo inteiro a ser explorado.

A arte dramática, escolha metodológica sugerida pelos alunos, envolve todos os princípios abordados acima, desde a escolha de cenário e figurinos, até as escolhas linguístico-comportamentais exercidas na interpretação cênica. Por envolver sentimentos e desenvolver relações interpessoais, o teatro exige responsabilidade e maturidade emocional, despertando a criticidade e espontaneidade nos atores, como o caso de se expor em público. Ser ouvido, visto e causar uma sensação no seu interlocutor é uma maneira de dar voz àquele que ora se via como silenciado; é um exercício de empoderamento. Uma forma de perceber-se, literalmente, ator de seus atos. Uma mudança significativa aconteceu entre nossos alunos da escola Luis Felipe, quando começaram a substituir o tempo passado pelo futuro. E, nesse caso, o tempo concretiza esse empoderamento. Os alunos passaram de narradores para autores de seus projetos. E, assim, os alunos mostravam-se motivados para continuar aprendendo a língua inglesa e, com isso, as formas verbais *will* e *going to* puderam ser introduzidas nas atividades desenvolvidas

A motivação faz com que os indivíduos invistam no melhor de si, façam o possível para conquistar o que almejam, e a dramatização levou os alunos a descobrirem e compartilharem novos conhecimentos de mundo e de si que nem os anos de colegas de sala e nem as atividades desenvolvidas pelo subprojeto do PIBID tinham sido capazes de expor. As estratégias usadas para desenvolvimento da peça foram essenciais para tornar os alunos corresponsáveis pelo conhecimento construído e uso que farão dele nos diversos espaços sociais: escola, lar e trabalho.

Nessa concepção, o teatro aplicado à educação possui o papel de mobilização de todas as capacidades criadoras e o aprimoramento da relação vital do indivíduo com o mundo contingente; as atividades dramáticas liberam a criatividade e humanizam o indivíduo, pois o

aluno é capaz de aplicar e integrar o conhecimento adquirido nas demais disciplinas da escola e, principalmente, na vida. Isso significa o desenvolvimento gradativo na área cognitiva e também afetiva do ser humano (CAVASSIN, 2008, p. 41).

A motivação propiciada através do teatro é um elemento essencial para o desenvolvimento do ser humano, tornando-o um indivíduo mais extrovertido e participativo além de contribuir com a própria articulação discursiva, pois exige memorização, improviso, expressões corporais, impostação vocal, etc. De acordo REVERBEL (1989), o objetivo da arte na escola não é criar alunos-autores, pintores ou compositores, mas dar oportunidades a cada um de descobrir o mundo, a si próprio e relação entre ambos através das diversas formas de linguagens.

A utilização do teatro como atividade didática pelo subprojeto motivou tanto os professores quanto os alunos, fazendo com que ambos interagissem de forma mais próxima discutindo em suas aulas, elementos da peça ou da arte de atuar. Os elementos de uma peça teatral trabalhados na primeira etapa do projeto foram essenciais nesta fase, pois a entrada e saída de cena marcavam a mudança de atos, e a utilização dos lados direito e esquerdo do palco delimitavam os espaços cênicos.

No final da atividade encontramos alunos satisfeitos e motivados, com uma experiência diferenciada em relação à aprendizagem da língua inglesa na educação básica e com uma visão que permite olhar a obra literária e as suas experiências no mundo a parte de uma perspectiva que os possibilita, ao mesmo tempo, participarem e questionarem as práticas culturais nas quais estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A falta de motivação leva ao fracasso da aprendizagem escolar e o teatro pode se tornar um aliado na construção da cidadania. Através de estratégias que ressignifiquem os processos de leitura e escrita os professores de língua inglesa têm a possibilidade de desenvolver letramento (inclusive o digital, conforme comprovou essa atividade) além de propiciar ações que levem os alunos à centralidade da aprendizagem, tornando-os responsáveis pelos conhecimentos construídos e não meros receptáculos de informações descontextualizadas.

Foi perceptível a dedicação dos bolsistas e alunos na produção e encenação de um roteiro que representava o cotidiano dos alunos da Escola Professor Luís Felipe, no município de Sobral, Ceará, configurando-se como uma

proposta de atividade fundamentada nos princípios de uma aprendizagem significativa crítica.

Estamos certos de que este estudo não esgota a discussão, mas esperamos esta experiência reanime a crença de que não apenas é possível aprender inglês na escola pública, mas que uma aprendizagem significativa (crítica) não se estrutura a partir de normas e regras linguísticas, dispostas em uma sequencia descontextualizada e fragmentada. É necessário que os professores de inglês percebam-se autores de suas práticas e que a academia reconheça e valorize os estudos que são realizados a partir das salas de aula. Só através de um conhecimento teórico originado de práticas cotidianas é que construiremos, enquanto professores-pesquisadores, os tão debatidos saberes docentes.

REFERÊNCIAS

- ARCOVERDE, Silmara Lídia Moraes. **A importância do teatro na formação da criança.** In: XIII Congresso Nacional de Educação PUCPR- EDUCERE. Curitiba-PR, Ed. Internacional de Formação de professores. Índice de Comunicação, Teorias, metodologias e práticas. 2008.
- AUSTIN, John L. **Performative Utterances.** In: Philosophical Papers. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 1961. Disponível em: <http://www.archive.org/stream/philosophicalpap013680mbp#page/n0/mode/2up/search/Philosophical+papers>. Acesso: 12/11/2015.
- BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 2006.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade** (Trad. Renato Aguiar). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CAMPANI, Adriana. **Saberes docentes necessários ao projeto neoliberal de educação – em busca de uma nova política de formação de professores.** In: CHAVES, Iduina M.; HOLANDA, Patrícia H. (Org.). Formação de professores: a busca do reencantamento pela escola. Sobral: Edições UVA, 2000. p. 153-167.
- CAVASSIN, Juliana. **Perspectiva para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica.** Curitiba: FAB, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set/dez 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas SA, 2008.

GIOSTRI, Alex. **Reflexões para o ator do século XXI.** São Paulo: Gostri Ed., 2013.

GRANERO, Vic Vieira. **Como usar o teatro em sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2011.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: UNICAMP/MEC, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. Ciência e Saúde Coletiva.** vol. 17, n. 3. Rio de Janeiro, 2011. p. 626.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem: cognitivismo, humanismo, comportamentalismo.** 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2014.

NUNES, Márcia. **Aprender inglês para abrir-se ao mundo.** Mundo Jovem. Porto Alegre, v. 45, n. 376, p. 20, mar. 2007.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola.** Minas Gerais: Scipione, 1989.

SOARES, Magda Bacer Soares. **Letramento e Alfabetização.** Revista Brasileira de Educação. 25 ed. 2004. p. 5

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petropólis, RJ: Vozes, 2014.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

WECHSLER, Solange Muglia. **Criatividade e inovação brasileira.** Anais textos completos. I Congresso Internacional criatividade e inovação: visão e prática em diferentes contexto. 2011. p. 34.

ZANELA, Andrisa Kemel. **O palco é a escola.** Mundo Jovem. Porto Alegre, v. 45, n. 379, p. 21, Ago. 2007.