

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS**

JANAÍNA VIANNA DA CONCEIÇÃO

**O ENSINO DE GÊNEROS ORAIS PÚBLICOS: O QUE O
TEATRO TEM A VER COM ISSO?**

PORTO ALEGRE

2011

JANAÍNA VIANNA DA CONCEIÇÃO

**O ENSINO DE GENÊROS ORAIS PÚBLICOS: O QUE O
TEATRO TEM A VER COM ISSO?**

Monografia apresentada como requisito para
obtenção do Grau de Licenciatura em Letras –
Língua Moderna - Inglês pelo Instituto de
Letras da Universidade Federal do Rio Grande
do Sul - UFRGS.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Margarete Schlatter

PORTO ALEGRE

2011

AGRADECIMENTOS

À minha família pelo apoio de sempre, por nunca deixar de acreditar em mim; em especial, aos meus pais Guacira e Manoel.

À Marga, pelo exemplo de profissional e por ser parte significativa da minha formação como professora, pelo muito que aprendi e aprendo com ela.

À professora Mirah Laline, pois sem ela, este trabalho não seria possível – não da maneira como foi. Sua dedicação e seu trabalho são exemplos admiráveis para mim.

Aos alunos que fizeram o curso, por terem me recepcionado tão bem e terem me acolhido como participante do grupo que formamos.

Aos colegas do Programa de Português para Estrangeiros, por nossas sextas-feiras à tarde, pelas discussões acerca do ensino de PLA, pelas oficinas, pelas trocas de experiências e por serem também parte da minha formação.

Aos colegas da Letras que se tornaram meus amigos, pessoas que deixavam meus dias mais bonitos e alegres: Aline Gouveia, Bruna Sommer, Carlos Henrique Lima, Caroline Neves, Eduardo Belmonte, Eider Cruz e Simone Mendonça.

Ao Douglas Carvalho, pela parceria e por ter iniciado o curso de Prática Teatral comigo.

À Joana Isabel, minha professora de teatro, que me ensinou, mais do que tudo, que “quando estamos na merda, devemos abraçá-la” e que, para fazer teatro, não podemos ter medo do ridículo. Isso vale para a vida.

“...gostaria que, estivesse sempre com você: na rua, na chuva, na fazenda ou numa casinha de sapê”. Ao Tobias Gomes.

RESUMO

Este trabalho discute as práticas de sala de aula de um curso de teatro do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, no qual foi criada, ensaiada e apresentada uma peça baseada em uma lenda selecionada pelos alunos e adaptada por eles para a encenação. O objetivo do trabalho é descrever as atividades desenvolvidas ao longo do curso focalizando quais aspectos da língua oral foram trabalhados e de que maneira. Início a discussão, discorrendo sobre as características dos gêneros orais e seu ensino na língua materna e adicional, problematizando o fato de que, geralmente, no ensino de línguas trabalha-se muito com o gênero oral “discussão sobre o tema da aula” com o colega, não se abordando outros interlocutores e outros gêneros orais. Em seguida, apresento o contexto da pesquisa, descrevendo os objetivos do curso e explicitando os procedimentos metodológicos adotados. Foram observadas quinze aulas de quatro horas (total de 60 horas), e os dados foram registrados em um diário de campo e de gravações audiovisuais de jogos e exercícios que exploravam o trabalho corpóreo-vocal dos integrantes. Através da análise das atividades desenvolvidas em sala de aula, pude constatar que além do dito, trabalhava-se com as formas do dizer para expressar as intenções projetadas e construir a relação entre as personagens, lidando-se, além da linguagem verbal, com outras linguagens significativas para o gênero peça teatral, tais como as linguagens visual, musical, corporal e gestual. Os resultados podem contribuir para a formação de professores que queiram refletir sobre atividades de sala de aula relevantes para o ensino de gêneros orais públicos.

Palavras-chave: Português como língua adicional. Gêneros orais. Peça de teatro. Oralidade.

ABSTRACT

This work discusses the teaching practices of a theater course offered by the Program of Portuguese for Speakers of Other Languages, UFRGS. In the course observed a play was written, rehearsed and presented to an audience. The play was based on a legend which was selected by the students and adapted by them into a script. The aim of this paper is to describe the activities developed throughout the course, analyzing which aspects of oral language were taught and how they were practiced in class. First, the characteristics of oral genres and their teaching in mother and additional language classes are discussed. It is noted that, in most language classes, students work with the oral genre "discussion about the topic of the class" with classmates, and rarely do they engage in other oral genres with different interlocutors. In order to contextualize the study, the course objectives and the methodological procedures are presented. Fifteen four-hour classes (60 hours altogether) were observed, and the data were registered in field diaries and audio-visual recording of games and exercises that focused on the participants' body language and vocal performance. The analysis of the activities developed in class shows that the work developed in class focused not only on what the participants said, but also on the way they said it in order to express certain intentions and build the characters' relationship. Therefore, besides practicing their verbal abilities, students practiced other languages that are significant to the genre "theater performance". The results of this study can help language teachers to plan classes and activities to develop their students' performance in public oral genres.

Keywords: Portuguese as an Additional Language. Oral genres. Plays. Speaking.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	6
2	GÊNEROS ORAIS: CARACTERÍSTICAS E ENSINO	10
2.1	GÊNEROS ORAIS E SUAS CARACTERÍSTICAS	10
2.2	O ENSINO DE GÊNEROS ORAIS.....	13
2.3	O GÊNERO PEÇA DE TEATRO.....	15
3	O CONTEXTO DA PESQUISA	18
3.1	O CURSO DE PRÁTICA TEATRAL	18
3.2	OS PARTICIPANTES	19
3.3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	22
3.3.1	Objetivos e perguntas	22
3.3.2	Geração de dados.....	23
3.3.3	Análise dos dados	26
4	O ENSINO DO GÊNERO ENCENAÇÃO DE PEÇA TEATRAL	28
5	CONCLUSÃO	43
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	47
	ANEXO A – DIÁLOGO I.....	49
	ANEXO B - DIÁLOGO DE UM CASAL	50
	ANEXO C - LENDA BORBOLETAS DE AMOR	52
	ANEXO D – BORBOLETAS DE AMOR DIVIDIDA PELAS SITUAÇÕES ..	54
	ANEXO E - DIÁLOGOS E MARCAÇÕES DA PEÇA	56
	ANEXO F - CONSENTIMENTO.....	60

1 INTRODUÇÃO

Tendo em vista que os gêneros do discurso orientam as diretrizes curriculares para o ensino de línguas tanto em nível nacional (BRASIL, 1998; BRASIL, 2002) quanto estadual (RGS, 2009) e que, dentre os gêneros focalizados nas práticas de ensino e em pesquisa, ainda há pouca expressividade dada aos gêneros orais públicos, este trabalho visa a refletir sobre práticas de ensino de produção oral com vistas à encenação de uma peça de teatro. Ao descrever o processo de construção de uma peça teatral por alunos de português como língua adicional, pretendo contribuir para a reflexão acerca do esforço que envolve o trabalho com gêneros teatrais e sobre os motivos pelos quais seria desejável incluir tarefas que contemplem gêneros orais públicos em nossas salas de aulas.

Para abordar essas questões, faz-se necessário, antes de tudo, retomar algumas questões apontadas por alguns autores (MARCUSCHI, 2001a; RAMOS, 2002; FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2009) como mitos em relação à produção oral: existe uma única forma de falar; os alunos já dominam a fala, logo, não há porque abordar tal questão em aula; a escrita é o espelho e uma representação da fala - só que de uma fala melhorada ou que se pretende melhorar; a fala é o lugar do erro, do caos; a fala é informal; a fala é de estrutura simples ou desestruturada – em oposição à escrita, vista como complexa, formal e abstrata. Nessas asserções, está implícito que fala e escrita são quase como duas línguas distintas, cada uma delas homogênea, invariável e independente dos contextos nos quais circulam, visto que não são levados em conta a interlocução, o propósito da interação, o registro (formal, informal) esperado no contexto de produção e de recepção, só para citar alguns exemplos. Dessa maneira, segundo essa visão monolítica da língua, candidatos à presidência (locutores em um papel específico), em um debate político (evento), veiculado

na televisão (canal utilizado para a realização do evento), fazendo e argumentando suas propostas (situação discursiva), tentando convencer os eleitores a votarem neles (propósito e interlocutores) e amigos (interlocutores) em um churrasco (evento), contando piadas (situação discursiva) para animar o encontro (propósito) demandariam os mesmos recursos expressivos.

Embora esses autores tratem da produção oral em língua materna, muitos desses mitos permanecem nas aulas de línguas adicionais. É verdade que, quando nos referimos à aprendizagem de línguas adicionais, em geral incluímos a meta “aprender a falar a língua”. Nesse caso, a produção oral faz parte do cotidiano das práticas de sala de aula e, geralmente, o foco está nos gêneros do cotidiano. Nesse sentido, conversas, discussões, debates, entrevistas, relatos orais fazem parte da sala de aula e, nessas atividades, são tratados recursos expressivos orais como pronúncia e entonação, por exemplo. No entanto, também nesse contexto, o ensino de gêneros orais públicos e, principalmente, o que esse ensino demanda em termos de práticas e tarefas pedagógicas, não tem sido foco de análise e discussão.

Neste trabalho, considero fala e escrita como duas modalidades da língua com valorização igualmente relevante no que tange às suas funções na sociedade (MARCUSCHI, 2001a), salientando que não precisamos tratá-las de forma dicotômica, visto que elas não são modalidades opostas, inclusive há maiores semelhanças do que diferenças entre elas (RAMOS, 2002). Por questões de delimitação de tema e enfoque, abordo aqui a oralidade sem deter-me a comparações (muitas vezes infecundas e grosseiras) entre fala e escrita.

Há pelo menos mais dois motivos que motivam o trabalho: o meu envolvimento com cursos cujo foco é os gêneros orais (trabalhei no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS – doravante PPE - com cursos como Compreensão Oral I, Canção

Brasileira e agora, com mais dois colegas, estamos criando um curso de Práticas do português falado) e o meu interesse pessoal por teatro. Devido a esse interesse, fiz teatro quando criança e, em momentos posteriores, participei de oficinas e da apresentação de duas peças em projetos de extensão abertos à comunidade no Departamento de Arte Dramática (DAD) da UFRGS, dividindo com outros colegas não atores os desafios que envolvem a construção de uma peça. Além disso, um ano após ter começado a dar aulas no PPE como professora-bolsista, criei o curso de Prática Teatral para alunos estrangeiros de níveis intermediário e avançado em língua portuguesa como língua adicional com o auxílio de um colega de artes cênicas^{1 2}. O objetivo do curso é familiarizar os alunos com aspectos importantes no teatro como: espaço cênico, integração do grupo, consciência corpóreo-vocal, além de trabalhar com textos dramáticos e/ou transformar outros textos em textos dramáticos, resultando, ao final do curso, em uma encenação teatral dos alunos para uma plateia convidada.

Partindo do fato de que pouco se discute como ensinar gêneros orais públicos, escolhi focar meu trabalho na observação das atividades desenvolvidas no curso para descrevê-las no intuito de discutir o trabalho necessário para o ensino de apresentações de peças de teatro. Dessa forma, as perguntas sobre as quais me debruço são: Como trabalhar o teatro em um contexto de ensino de português como língua adicional? Quais aspectos da língua oral são trabalhados no curso de Prática Teatral? De que forma esses aspectos são

¹ Agradeço a Douglas Carvalho e a Mirah Lanine pela oportunidade de aprendizagem que obtive com eles, pelas contribuições no que diz respeito ao ensino de gêneros teatrais e pelas discussões sobre os objetivos do curso e questões referentes ao teatro.

² Ambos ministramos o curso pela primeira vez no início de 2010. No segundo semestre de 2010, o curso foi ministrado somente pelo professor de artes cênicas; no primeiro semestre de 2011, o curso foi ministrado por outra professora de artes cênicas e observado por mim para este trabalho. Nos três semestres em que o curso foi oferecido, os alunos eram, na sua maioria, chineses (em 2010/01, houve a participação de um aluno francês e, em 2011/01, de um jamaicano).

trabalhados em aula a fim de se chegar a um produto final que corresponde às expectativas do gênero encenação de peça teatral?

No próximo capítulo, explico o que entendo por gêneros discursivos, abordando mais especificamente os gêneros orais e suas características, bem como a relação deles com o ensino. No terceiro capítulo, contextualizo minha pesquisa, descrevendo o curso de Prática Teatral, seus objetivos, seus participantes, assim como a metodologia adotada no trabalho. No capítulo seguinte, discorro sobre o ensino de apresentação de uma peça teatral, abordando as tarefas e as atividades desenvolvidas no curso para obter-se um produto final com as características do gênero oral em foco (peça de teatro). E, no último, reflito sobre as implicações das práticas de sala de aula observadas para a formação do professor.

2 GÊNEROS ORAIS: CARACTERÍSTICAS E ENSINO

“Tomar a palavra está em relação íntima com o corpo.”
Dolz, Schneuwly e Haller

2.1 GÊNEROS ORAIS E SUAS CARACTERÍSTICAS

De acordo com Bakhtin (2003, p. 261), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Dessa maneira, para o autor, todo enunciado carrega aspectos expressivos das palavras e das orações³, e expressa uma posição do falante em situações concretas de comunicação discursiva. As formas relativamente estáveis de enunciados são chamadas pelo autor de gêneros discursivos (idem, p.262).

Os gêneros discursivos organizam todas as esferas comunicativas, e é por meio das diferentes práticas sociais em que participamos que reconhecemos, por exemplo, um poema como um poema, e não como uma receita culinária; uma conversa entre amigos sendo diferente de uma entrevista de emprego; uma peça de teatro como algo distinto de uma campanha publicitária; uma prescrição médica como algo diverso de um conto.

Os enunciados são considerados elos reais nas esferas sociais, pois sempre são dirigidos a alguém por sujeitos com intenções e propósitos específicos em determinadas situações sociais e condições de produção; eles são únicos pelo fato de “os aspectos da situação, assim como seu tempo e lugar histórico-sociais, serem eles próprios irrepetíveis, garantindo a cada enunciado seu caráter original” (ROJO, 2005, p. 197). Nessa perspectiva, os gêneros discursivos, sendo organizados pelos discursos que se dão através de enunciados (BAKHTIN, 2003), podem ser orais ou escritos⁴, embora diversas vezes eles possam ser

³ Bakhtin considera o enunciado como “unidade real da comunicação discursiva” (p. 269) enquanto as orações como sem conexão imediata com o extralinguístico, sem trocas de sujeitos e de enunciados alheios (BAKHTIN, 2003).

⁴ Faz-se necessário ressaltar que, além de a fala e a escrita não serem dicotômicas, a relação entre esses gêneros orais e escritos pode ser de contínuo, “não como ‘continuidade’ ou linearidade de características, mas como uma relação escalar ou gradual em que uma série de elementos se interpelam, seja em termos de função social, potencial, cognitivo, práticas comunicativas, contextos sociais, nível de organização, seleção de

práticas mais amplas que envolvem oralidade e escrita concomitantemente (MARCUSCHI, 2001b), sendo “as suas relações pensadas discursivamente, e não mais na simplicidade de suas materialidades básicas – som e grafia” (ROJO, 2001, p. 56). Isso quer dizer que além de levarmos em conta que os enunciados orais são realizados pelo aparelho fonador (laringe, aparelho respiratório, cavidades de ressonância – faringe, boca, nariz), produzindo, através de ondas, não só fonemas, como também elementos prosódicos como acentuação, ritmo e entonação (Dolz, Schneuwly e Haller, 2010), é necessário que consideremos essa materialidade em seu contexto de produção e recepção, como respostas a outros enunciados proferidos para determinados interlocutores com determinados propósitos.

Dito isso, e entendendo que usar a voz é agir no mundo, neste trabalho, quando me refiro à produção oral, me refiro a uma voz que é efetuada como ação e que intervém nos acontecimentos da vida e que se movimenta de forma ativa e transformadora (GAYOTTO, 1997). Quando essa voz que age é utilizada, não são só a frequência, a intensidade e a duração que são produzidas pelas vibrações, mas também os enunciados, que são carregados de intenções, objetivos e vida.

Essa voz descrita anteriormente é chamada por Gayotto (1997) de ação vocal⁵. Para ela, essa ação é composta por recursos vocais e forças vitais. Os recursos vocais referem-se a tudo de que dispomos para falar: recursos primários da voz (respiração, intensidade, frequência, ressonância, articulação); recursos resultantes (projeção, volume, ritmo, cadência, entonação, fluência, pausa, ênfase). As forças vitais relacionam-se ao querer, ao imaginar, instigados pelos desejos, vontades, sensações, afetos do sujeito.

Conforme Schneuwly (2010, p. 117):

(...) De fato, há pouca coisa em comum entre a performance de um orador e a conversa cotidiana; entre uma tomada de turno num debate formal e a discussão num grupo de trabalho; entre uma aula dada e uma explicação numa situação de

formas, estilos, estratégias de formulação, aspectos constitutivos, formas de manifestação e assim por diante”. (MARCUSCHI, 2003, p. 35). Neste trabalho não estamos lidando com gêneros em outras modalidades, como língua de sinais ou braile, por suas especificidades, trariam outras questões para a discussão.

⁵ A autora refere-se a vozes de atores em palco, mas entendo que essa definição também pode ser útil para outras esferas sociais, visto que as diversas situações de uso da língua oral exigem de nós diferentes papéis e, para isso, diferentes vozes.

interação imediata; entre a narração de um conto em sala de aula e o relato de uma aventura no pátio do recreio.

Por esse motivo, o autor afirma que não existe o oral, e sim, os orais, na medida em que, para esses diferentes gêneros, os recursos linguísticos, as estruturas sintáticas e textuais diferem-se fundamentalmente, bem como a utilização da voz – que também se faz de maneira diversa. Além disso, há de se considerar a relação entre oralidade e escrita, sendo tal relação, a depender do gênero discursivo, de maior ou menor proximidade.

Por as ações sociais (e, portanto, os gêneros do discurso que as atualizam) serem fenômenos multimodais (DIONÍSIO, 2006), elas podem assumir, dentro de um contexto comunicativo, sentidos que podem reforçar, contradizer ou até mesmo inverter os enunciados proferidos oralmente. Dolz et al (2010, p. 134) apresentam alguns exemplos de modalidades que podem estar presentes em gêneros orais: meios paralinguísticos (qualidade da voz, melodia, risos, suspiros); meios cinéticos (atitudes corporais, movimentos, gestos, trocas de olhares, mímicas faciais); posição dos locutores (ocupação de lugares, espaço pessoal, distância, contato físico); aspectos externos (roupas, disfarces, penteado, óculos, limpeza); disposição dos lugares (iluminação, ordem, decoração, ventilação). Essas modalidades irão se tornar mais ou menos relevantes e significativas em diferentes gêneros discursivos. Por exemplo, em uma entrevista radiofônica, os meios paralinguísticos são fundamentais para construir o contexto de interação, enquanto os aspectos externos não; já em um debate político televisionado, os aspectos externos podem se tornar muito relevantes. Em uma peça teatral, além da linguagem verbal, todas as modalidades supracitadas podem vir a ser relevantes, contribuindo para o fracasso ou o sucesso da apresentação. Pensar em gêneros discursivos e, no nosso caso específico, em gêneros discursivos orais, então, é pensar a linguagem nas diversas práticas sociais que acontecem na vida e nos recursos expressivos que podem ser mobilizados nessas práticas. Ensinar gêneros orais públicos significa refletir sobre como acontecem essas interações na vida, o que as caracteriza e como podemos praticá-las em sala de aula no intuito de promover a participação mais confiante dos educandos nessas práticas.

2.2 O ENSINO DE GÊNEROS ORAIS

Em consonância com as orientações pedagógicas no PPE, entendo que a organização do programa de ensino de língua materna e adicional deve pautar-se por temáticas relevantes e gêneros discursivos e que os recursos expressivos (vocabulário, gramática, pronúncia, etc.) são mobilizados para a comunicação. Geralmente, no ensino de línguas (materna e adicional) quando se trabalha com a voz, problematiza-se o que é dito, e pouca atenção se dá às formas desse dizer – entonação, pausas, volume de voz, a relação do que é dito com atitudes corporais, etc. – e os efeitos de sentido desses aspectos. Mesmo que, em aulas de língua, se criem diferentes situações para aprender a interagir oralmente, nos livros didáticos para o ensino de Português como Língua Adicional (doravante PLA), as propostas são em geral focadas em diálogos cujos objetivos são, principalmente, o ensino de vocabulário e de estruturas linguísticas.⁶ Somado a isso, nos diversos livros presentes no mercado, independentemente do nível do aluno, o interlocutor, quase sempre, é o colega, sendo a discussão sobre a temática da aula o gênero oral mais utilizado. Na perspectiva de gêneros discursivos proposta atualmente, é necessário que seja trazida uma maior variedade de situações de uso da língua falada para a sala de aula (além de diálogos escritos), para que se possa relacionar o que e como se fala com as condições de produção: quem diz o que a quem, com que propósito, com que seleção de recursos expressivos para quais efeitos de sentido projetados, em que espaço e lugar.

Marcuschi (2001a) afirma que, quando tratamos de oralidade, o ensino de variações linguísticas não precisa se restringir a variações morfológicas (como no caso de “pra”, “tá”, “prum”), e nem se reduzir a questões de nível e registro da língua. O autor apresenta algumas sugestões para a reflexão da língua falada, apontando aspectos típicos da produção oral, tais como hesitações, marcadores discursivos, repetições de elementos lexicais, constantes correções, modalizadores, dêiticos, que podem fazer parte da produção oral. Schneuwly (2010) levanta ainda outros aspectos que podem ser abordados: as estratégias argumentativas, a estruturação dos textos e o encadeamento das frases. Há também as variações fonéticas bem como as variações sintáticas (*não sei* versus *sei não*) que podem ser foco de atividades na sala de aula.

⁶ Chiarette (1994) levanta essa questão com base em uma análise de livros didáticos de língua inglesa.

Embora muito desses elementos digam respeito à variação linguística – questão fundamental em uma perspectiva que contempla a pluralidade da língua –, só isso não basta para abordarmos os aspectos da oralidade, especialmente quando estamos considerando que a interação dá-se em esferas comunicativas específicas e concretas. Como vimos, as características da oralidade (as peculiaridades de sua produção, variações em diferentes níveis linguísticos e paralinguísticos) se articulam de maneiras diferentes dependendo das condições de produção e de recepção dos diferentes gêneros e do quanto monitorada é a fala, se ela exige pouca, muita ou nenhuma preparação para sua efetivação.

Conforme dito anteriormente, Ramos (2002), Aquino et al (2009) e Marcuschi (2001a) discutem a importância de trabalhar-se com a oralidade no ensino de língua portuguesa, atentando para os pré-conceitos que existem em relação a ela, para as suas peculiaridades, para a relação do oral com a escrita e dando sugestões que, de fato, podem vir a promover a reflexão dos estudantes sobre a língua oral. Há poucos estudos (SCHNEUWLY, DOLZ et al, 2010; BARBOSA, 2000), no entanto, que abordam quais e como os gêneros orais podem ser ensinados na escola e de quais possíveis maneiras os alunos podem apropriar-se desses gêneros para melhorar suas capacidades comunicativas. Considerando-se o fato de que, ao ingressarem na escola, os alunos já estão familiarizados com os gêneros orais de esferas cotidianas e privadas, seria de se esperar que, em sala de aula, pudessem aprender a lidar com gêneros orais públicos formais⁷ (DOLZ et al, p.146). Dessa forma, os estudantes estariam trabalhando com formas mais institucionais, em que há restrições exteriores que regulam tais formas (p.147), exigindo do aluno uma preparação e um monitoramento da fala, visto que esses gêneros orais públicos (como exposição, entrevista, debate, negociação, teatro), conforme os autores, dificilmente são aprendidos sem uma intervenção didática, além de requererem um preparo.

Em níveis iniciais de PLA no PPE, a prioridade de ensino, no que tange aos gêneros orais, tende a ser com os gêneros primários⁸, os quais permitem que os alunos consigam circular em contextos cotidianos e privados de uso da linguagem (RAMOS, 2001). Em níveis intermediários e avançados, entendo que o trabalho com gêneros orais públicos passa

⁷ Os autores usam a palavra “formal” para referir-se a situações e convenções relacionadas aos gêneros, e não para falar de prescrições normativas ou de uma produção oral padrão.

⁸ Isso não significa dizer que não se possa trabalhar com gêneros secundários – “próprios das esferas públicas de circulação dos discursos, que implicam situações de produções mais complexas” (Ramos, 2001, p.55).

a ser um objetivo importante para que os alunos possam circular em campos de atuação que exijam uma atenção maior a recursos expressivos específicos das diferentes áreas e criando, assim, novos desafios e necessidades de aprendizagem.

Partindo-se do pressuposto de que, via de regra, “é a produção final que irá constituir e concretizar a situação real em toda sua riqueza e complexidade” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2010, p. 86), torna-se importante que os interlocutores envolvidos na construção do produto final não se limitem aos colegas e ao professor na sala de aula. A apresentação oral para um outro público justifica a busca por recursos expressivos adequados a esses interlocutores e, por conseguinte, o trabalho com as características da língua falada, o preparo que uma apresentação oral pública exige e a intervenção dos participantes mais experientes, entre os quais o professor, nesse processo. Para cada gênero oral público há uma gama de aspectos que devem ser levados em conta na hora de pensar-se nas etapas para chegar-se a um produto final condizente com as expectativas historicamente construídas do que se reconhece como um texto desse gênero. Na seção seguinte, apresento algumas características que compõem o gênero oral tratado aqui: a peça de teatro.

2.3 O GÊNERO PEÇA DE TEATRO

Certa vez um professor de dramaturgia perguntou aos seus alunos estrangeiros de prática teatral se era possível fazer teatro sem iluminação, sem figurino, sem cenário, sem canções, sem onomatopeias, sem ruídos. Os alunos iam chegando à conclusão de que, sim, era possível. Foi então que o professor perguntou: “e sem atores?”.

O ator é primordial para o teatro, pois sem ele não há fazer teatral. Silva (2009) afirma que o processo de trabalho é um elemento de suma importância na arte do ator, e que muitas vezes, em falas descompromissadas, ouve-se dizer que o talento é o responsável pelo seu sucesso, havendo uma desconsideração de todo o trabalho feito para obter-se determinado resultado. O ensino de gêneros teatrais, então, deveria partir da premissa de que não é o talento que faz o bom ator e, sim, o trabalho árduo.

Assim como uma obra literária só pode ser considerada como tal quando há interlocutores (leitores e críticos) para dialogar com ela, no teatro acontece o mesmo: um de

seus pré-requisitos para constituir-se como tal é haver uma plateia; tudo que for feito antes ainda não é teatro, visto que ele é “um acontecimento coletivo, envolvendo quem faz e quem assiste a ele” (CAMARGO, 2003). Por esse motivo, a peça teatral constitui-se como um gênero oral público, tendo que ser tratada como tal em seu ensino.

Diferentemente de uma conversa cotidiana, no teatro, os turnos de fala acontecem entre os atores no palco, sem haver interferência oral dos expectadores.⁹ Quem assiste a uma peça em que haja fala, além de ter a expectativa de envolver-se com o espetáculo e o que ele apresenta, espera encontrar atores que não tenham medo de expor-se, que ensaiem antes de apresentar, que memorizem seus textos, que expressem também com o corpo aquilo que o personagem representa, fala e faz, que estejam integrados entre si, que articulem bem aquilo que dizem, que não falem de maneira mecânica e artificial se não for esse o objetivo, que falem de maneira que todos da plateia consigam ouvir, que aproveitem bem o espaço cênico, que não cometam erros – e se cometerem, que consigam evitar na medida do possível que o público perceba.

“A preparação do ator parte de um processo de consciência sobre si” (MARTINS, 2005, p. 37). É claro que não se espera que alunos iniciantes de teatro, ao apresentar uma peça, obtenham o mesmo desempenho teatral que um profissional, mas partindo-se do pressuposto de que a prática com gêneros em sala de aula deve ser da maneira mais próxima como acontecem na vida, todas as premissas supracitadas do que espera o *espectador (ou expectador)* devem fazer parte do ensino de gêneros teatrais, dando ênfase aos aspectos que sejam mais relevantes para o grupo e para os objetivos de ensino e/ou do produto final, visando a uma reflexão dos alunos e a uma consciência sobre si e do que está sendo trabalhado para uma melhor aprendizagem. Ao longo do curso analisado aqui, foram realizados diversos jogos, exercícios e improvisações que lidavam com a questão de expor-se para os outros, a integração e sintonia do grupo, além do saber olhar, do ouvir, do prestar atenção ao colega e também ao seu corpo: “Como o meu corpo irá compor o espaço? Como eu chamo o colega para o meu movimento?” “Se eu erro em cena, posso começar a rir?”

⁹ Em alguns tipos de teatro, como o do oprimido de Boal, a plateia interfere diretamente nos rumos da peça, modificando o espetáculo. Ainda que a plateia seja conceituada como espectadora, pode-se dizer que ela é também participante, pois suas risadas, suspiros, exclamações, barulhos são também interação com os atores e com as situações apresentadas na peça. Os espectadores também são expectadores, no sentido de que têm expectativas em relação ao que vão assistir e respondem ao que assistem levando em conta essas expectativas construídas historicamente e nas suas vivências anteriores com peças de teatro.

“Não mostra para a plateia que errou”¹⁰. Busca-se, assim, abordar, do início ao fim do curso, a relação dos alunos com o espaço e com o outro, a maneira de lidar com o erro, o corpo em cena e o corpo fora de cena, além de exercícios corpóreo-vocais explicitados mais adiante.

Pode-se dizer que o teatro, apesar de ser um gênero oral, via de regra, está intimamente relacionado à escrita, já que muitas peças partem de um texto escrito que tem como finalidade a encenação *oral*. Há também espetáculos teatrais que começam a partir de improvisações orais dos atores e cujos diálogos são escritos posteriormente, a fim de auxiliar os atores a memorizarem suas falas (não mais espontâneas como na improvisação), e novamente são encenados oralmente e assim por diante. Há uma mescla entre esses dois modos enunciativos da língua, podendo o professor utilizar-se disso para um melhor proveito no ensino. Para exemplificar essa relação no ensino em foco aqui, no primeiro semestre em que o curso de Prática Teatral foi oferecido (2010), os alunos leram três peças de Nelson Rodrigues, assistiram a duas peças dessas mesmas obras, e encenaram uma adaptação da mescla das três. Conforme veremos mais adiante, no curso que observei (2011), os alunos sugeriram lendas de seus países para serem transformadas em uma peça. Após a análise das lendas, foi selecionada uma, e os alunos traduziram a lenda, marcaram as situações que poderiam ser encenadas, fizeram improvisações a partir dessas marcações, e, posteriormente, os diálogos da peça foram sendo registrados por escrito.

No próximo capítulo, apresento o contexto da pesquisa, apresento o curso, os participantes e os procedimentos de geração e análise dos dados.

¹⁰ Os trechos apresentados entre aspas são enunciados proferidos pela professora.

3 O CONTEXTO DA PESQUISA

Conforme Motta-Roth (2006, p. 145), “cada conjunto de dados relativos a um gênero demanda uma abordagem investigativa feita sob medida”. A autora afirma que os trabalhos de Linguística Aplicada deixaram de caracterizar gênero a partir de enfoques do sistema formal da língua (década de 80/90) e buscam, nos últimos quinze anos, desenvolver análises com base em uma abordagem mais ampla de texto em seu contexto, pensadas a partir do seu entorno social. Neste capítulo descrevo o contexto da pesquisa, especificando como é o curso de Prática Teatral, quem são seus participantes, bem como os procedimentos metodológicos que utilizo.

3.1 O CURSO DE PRÁTICA TEATRAL

Conforme mencionado anteriormente, o curso de Prática Teatral foi criado por mim no início de 2010, tendo uma carga horária de 60 horas. Ele foi projetado para alunos estrangeiros de nível intermediário e avançado em PLA com interesse em fazer teatro, porém, com pouca ou nenhuma experiência teatral.

Os objetivos do curso são:

- Desenvolver a espontaneidade, a expressividade, a imaginação (o processo criativo do ator) e a interação do grupo para chegar à criação teatral;
- desenvolver a relação do aluno-ator com o espaço cênico;
- perceber e usar o corpo-voz como elemento fundamental para o fazer teatral;
- trabalhar com interpretação de textos dramáticos e não-dramáticos, focalizando aspectos como entonação, pausas, velocidade e outras características da fala (não só o que é dito, mas as diversas possibilidades de dizer e os efeitos de sentidos que podem causar);
- montar uma peça com elementos teatrais trabalhados ao longo do curso.

Para tal, estão previstas atividades para realizar alongamentos corporais no início das aulas, jogos para desenvolver a habilidade corporal-vocal (entendendo que o lúdico

pode auxiliar nesse trabalho) e, em pequenos grupos, improvisações de cenas para serem apresentadas ao grupo (a plateia) a cada final de aula. Além disso, espera-se que os alunos também assistam a uma peça brasileira, observando elementos que compõem o espetáculo, tais como: iluminação, figurino, cenário, corpo-voz dos atores e sons. Conforme apresento mais adiante, todas essas atividades foram desenvolvidas no curso que observei.

O curso foi estruturado em quatro fases por mim e pelos professores de teatro que o ministraram (em diferentes tempos), sendo dividido da seguinte forma:

Etapa 1 : Nesta fase introdutória, o enfoque das aulas está na formação de um grupo, na relação dos participantes entre si, através de jogos que estimulem a sintonia e a confiança entre os integrantes. Concomitantemente, são trabalhados exercícios de expressão corporal a fim de que o aluno-ator tenha instrumentos básicos para trabalhar o corpo em cena.

Etapa 2: As compreensões básicas de estrutura de cena são pesquisadas e exercitadas em pequenos grupos, são trabalhados exercícios que estimulem a imaginação, proporcionando ao aluno a liberdade de criação necessária para a improvisação de uma cena. Consecutivamente, trabalha-se com a introdução da palavra na cena e a fluência oral.

Etapa 3: Nesta etapa, o aluno-ator inicia um trabalho de leitura e análise de textos, focando a transposição de textos dramáticos e não-dramáticos para a cena.

Etapa 4: Nesta fase, o grupo cria uma montagem teatral para apresentar para um público convidado.

3.2 OS PARTICIPANTES

Em 2001/01, o curso foi ministrado pela professora Maravilhosa, aluna do curso de Artes Cênicas da UFRGS com ênfase em direção. A professora já deu aulas de teatro para estrangeiros na Alemanha e também em um projeto realizado na Prefeitura de Porto Alegre. O nome Maravilhosa, como os demais nomes adotados neste trabalho para os participantes, são nomes fictícios escolhidos pelos próprios integrantes. No curso, a primeira atividade

realizada foi um jogo em que os alunos, no grande grupo, tinham que escolher codinomes que remetesse a uma característica ou algo que os representasse a partir da inicial de seus nomes, fazendo movimentos relacionados ao que escolheram (de maneira tímida e de maneira expansiva). Faziam isso dando um passo para frente e, após, retornavam à posição inicial no círculo. Em seguida, todos os outros colegas repetiam o codinome e os movimentos do participante que se prontificou a dar o passo à frente, de modo que todos tivessem a sua vez de compartilhar seus codinomes e movimentos com os colegas. Diversas vezes, ao longo do curso, então, os alunos chamavam-se por seus codinomes.

O curso é constituído por doze alunos, sendo que onze são chineses e um é jamaicano. Desses chineses, dez são estudantes de uma mesma universidade da China (Universidade de Comunicação da China - UCC) e uma já mora e trabalha no Brasil há alguns anos. O jamaicano participa do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e, na ocasião do curso, estudava Pedagogia na UFRGS¹¹.

É importante ressaltar que, dentre os onze chineses, dois já haviam feito o curso de Prática Teatral no semestre anterior e optaram por matricular-se novamente, uma por razão de possibilidades de agenda e outro porque queria apresentar uma peça em português – esse ingressou no curso na sétima aula. Além desses casos, a aluna que morava há mais tempo no Brasil não pôde apresentar a peça, porque tinha que sair mais cedo para ir ao trabalho e não conseguia participar da parte final da aula, que era dedicada às improvisações. Dessa forma, foi decidido em conjunto com a aluna que ela auxiliaria os colegas no processo de criação da peça.

O grupo era formado por quatro mulheres e oito homens de nível universitário na faixa etária dos 20 anos (entre 20 e 25). Nove alunos eram de nível intermediário (cursavam o Intermediário II na época) e três, de nível avançado.

Cavalo já mora no Brasil há alguns anos, Valente (jamaicano), desde 2010; os demais participantes estavam em seu segundo semestre no Brasil, tendo 20 horas semanais de aulas de português: além de Prática Teatral (4 horas), cursavam Intermediário II (6 horas) ou Estudos Avançados do Texto (4 horas) e completavam 20 horas semanais escolhendo entre

¹¹ O convênio entre a UCC e a UFRGS iniciado em 2005 e renovado em 2010 prevê a vinda de grupos de aproximadamente 20 alunos chineses daquela universidade para estudar português no PPE. O PEC-G é um convênio criado pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação, que seleciona estrangeiros de países em desenvolvimento, entre 18 e 25 anos, com ensino médio completo, para realizar estudos de graduação no Brasil.

os seguintes cursos: Cinema Brasileiro (4 horas), Cultura Brasileira (4 horas), Contos e Crônicas II (4 horas), Canção Brasileira (2 horas), Projetos IV (2 horas).

A maioria dos alunos não tinha nenhuma experiência teatral; somente Lutador disse ter tido sua primeira experiência teatral na China. Em relação a outras habilidades artísticas: Liberdade toca violão, guitarra, teclado e canta; Misteriosa canta e toca violão; Valente toca alguns instrumentos de percussão e canta; Jogador dança salsa; Nostálgica faz dança de salão e toca um pouco de teclado. A professora Maravilhosa e eu (Justiceira) pensamos que seria interessante se pudéssemos mobilizar essas habilidades que os alunos já tinham para o trabalho em cena.

Boa parte dos alunos já se conhecia. Cavalo havia feito o curso de Contação de Histórias com alguns colegas, os outros chineses têm uma convivência direta e intensiva (foram colegas na China, vieram todos juntos para o Brasil, alguns moram juntos) e alguns já conheciam Valente, pois, conforme relataram, ele vivia cantarolando pelos corredores da Letras. O fato de um grupo conviver diariamente e por bastante tempo pode ser produtivo – em atividades em que a confiança no outro é necessária – mas também pode trazer problemas se houver receio de se expor para os colegas, por medo do ridículo. No caso da turma que observei, através de jogos e atividades que lidavam com o medo de se expor para os outros, o receio inicial foi mudando para confiança mútua, o que se tornou muito importante para o desenvolvimento do trabalho.

A minha relação com o curso, desde o início, sempre foi de observadora-participante. A relação que eu tinha com o grupo e com a professora era não somente de alguém que filmava as aulas e que fazia anotações em um caderno, mas de alguém que também se integrava em atividades desenvolvidas em aula. Um exemplo disso foi uma atividade em que todos – sempre de mãos dadas - íamos fazendo um percurso de modo a formar um nó (sem prestar muita atenção no trajeto) e, após, tínhamos que resolver como desfazê-lo. Essa foi uma atividade que demandou tempo e discussões no grupo para solucionar em conjunto o problema que tínhamos. Além dessas práticas conjuntas, auxiliava os participantes em eventuais dúvidas sobre os textos que foram encenados e ajudava a professora e os alunos na montagem da peça.

Dos doze alunos participantes, quatro eram meus alunos no Intermediário II – e já haviam sido no Intermediário I -, outros quatro tinham sido meus alunos no semestre

anterior, três tinham sido meus alunos (por duas semanas) – antes da divisão da turma de Intermediário II. Somente com uma aluna eu não tinha tido contato anterior.

3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na primeira aula do curso, a professora e eu conversamos com os estudantes sobre a minha presença e sobre a possibilidade de eu acompanhar as atividades, filmando-os com uma câmera digital e fazendo anotações. Após a conversa, os alunos consentiram e assinaram um termo de autorização de imagens. Então, as aulas foram filmadas desde o primeiro dia, após a discussão inicial sobre o curso e as apresentações pessoais. O grupo parecia estar à vontade com a câmera, não interrompia o que estava fazendo para ficar olhando para ela, nem mostrava sinal de constrangimento pela minha presença.

No início do curso, a professora e eu preparávamos as aulas em conjunto, porém, como a professora tinha aulas e dava aulas de manhã e de tarde e passou a ter ensaios à noite, tornou-se inviável encontrarmos um tempo para planejarmos juntas. A partir daí, eu dava sugestões de possíveis atividades e jogos e procurava diálogos para os alunos trabalharem nas improvisações de cenas. Na parte final, no processo de criação da peça, eu co-dirigi as cenas, além de às vezes ser questionada pelos estudantes sobre alguma dúvida em relação ao português ou sobre algo do curso.

Como observadora, eu fazia anotações do que acontecia durante a aula e produzia vinhetas a partir das anotações e das filmagens feitas durante a aula, conforme explico mais adiante.

3.3.1 Objetivos e perguntas

O objetivo principal deste trabalho é analisar o percurso que é feito no curso de Prática Teatral para estrangeiros para a realização de uma peça como produto final de sua trajetória de aprendizagem, com vistas a fornecer subsídios para professores de língua adicional (e possivelmente também professores de literatura e de português

como língua materna) no planejamento de aulas que tenham como meta o trabalho com gêneros orais de apresentação pública.

A partir desse objetivo, as perguntas que norteiam o trabalho são:

- Como trabalhar o teatro em um contexto de ensino de português como língua adicional?
- Quais aspectos da língua oral são trabalhados no curso de Prática Teatral?
- De que forma esses aspectos são trabalhados em aula a fim de se chegar a um produto final que corresponde às expectativas do gênero *encenação de peça teatral*?

3.3.2 Geração de dados

Conforme disse anteriormente, acompanhei todas as aulas do curso de Prática Teatral, que ocorreu do dia 17/03/2011 até o dia 01/07/2011 (dia da apresentação). Além dos dias regulares de aula (quinta-feira), foram realizados ensaios extras, em que eu (em uma posição de direção) e os alunos nos reunimos para criar algumas cenas que ainda faltavam para a peça. As aulas começavam às 8h30min e terminavam às 11h50min¹² e eram realizadas no Campus Central da UFRGS, no Anexo I da Reitoria em uma sala do terceiro andar. Totalizando as 14 aulas (sem contar o dia da apresentação), foram 51 horas e 20 minutos, porém se acrescentarmos o tempo de ensaio fora do horário de aula e mais a peça a que os alunos assistiram, podemos dizer que o curso teve um pouco mais de 60 horas de carga horária. Apresento, no quadro a seguir, as atividades desenvolvidas em cada encontro.

Quadro 1: Aulas observadas e atividades do curso de Prática Teatral

¹² Inicialmente, o horário de término estava previsto para as 12h10min, mas como os alunos tinham aula de Cinema Brasileiro às 13:30 no Campus do Vale, decidimos, em comum acordo, antecipar o final da aula em 20 minutos.

AULA	DATA	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
1	17/03/2011	Apresentação do curso/ Apresentações pessoais/ Jogos de integração de grupo/ Jogos focados no corpo/ Improvisação (onde estou/ quem sou eu – sem fala) ¹³
2	24/03/2011	Alongamento/ Jogos de integração de grupo/ Jogos de confiança no outro / Improvisação (coreografia – como a coreografia vai estar se compondo no espaço)/ Diferença entre eu em cena e eu fora de cena
3	31/03/2011	Alongamento/ Trabalho com a respiração/ Jogos que trabalham o espaço/ Jogos de atenção/ Improvisação de sons e movimentos (Máquina – como eu componho o espaço junto com o outro)/ Massagem
	02/04/2011	Ida ao teatro para assistir à peça “Descrição de uma imagem”, do grupo Barraquatro, com direção de Júlia Rodrigues e atuação de Thiago Pirajira, Kayane Rodrigues e Kyky Rodrigues e entrevista informal com o grupo sobre o processo após o espetáculo.
4	07/04/2011	Massagem/Alongamento/Respiração/ Projeção da voz/ Jogo de atenção, olhar e sintonia/ Improvisação (construção de cena – onde estamos, quem somos/ conflito a ser solucionado)/ Discussão sobre a peça assistida (corpo-voz, cenografia, figurino etc.)
5	14/04/2011	Respiração/ Jogo que explora a entonação/ Formas no espaço/ Jogo (palavra “reflete” o que está acontecendo)/ Improvisação (conflito, grau de intensidade, clímax)
	21/04/2011	(Feriado – Tiradentes)
6	28/04/2011	Alongamento/ Trabalho com articulação, entonação/ Improvisação (Onde? O quê? Quem? Mesmo texto, diferentes intenções, papéis, situações, pausas)/ Improvisação (conflito – sem fala/ Mesma improvisação com inserção de três falas – possibilidade de sons – movimento lento e rápido para as cenas)
	05/05/2011	Não houve aula (professora precisou cancelar aula nesta data)
7	12/05/2011	Massagem/ corpo em expansão/ ao som de uma canção, mexer o corpo para si (de olhos fechados), para o colega e depois para o grande grupo (olha como eu mexo a cabeça, como eu mexo o meu quadril, como eu balanço os meus braços etc), jogos corporais. Ensaio (memorização de um diálogo, criação de cena/apresentação)
8	19/05/2011	Alongamento/ Jogos/ Encenação das cenas/ Reapresentação das cenas e trabalho com sons, canção, diagonais, congelamento, suspensão, aproximação, níveis, afastamento, corrida, pausa

¹³ Conforme já mencionado, na primeira aula, expliquei aos alunos a pesquisa que iria desenvolver e solicitei sua permissão para filmar e observar as aulas. Após concordarem com os termos da pesquisa, os alunos assinaram os consentimentos informados (Anexo VI).

9	26/05/2011	Massagem/Estado do cotidiano – estado cênico/ escolha do texto para a encenação (lenda chinesa) / Revisão do texto/ Divisão das situações que aparecem para transformar em cenas
10	02/06/2011	Alongamento/ Constituição de personagens/ montagem da primeira cena da peça
11	09/06/2011	Alongamento/ jogo/ ensaio e montagem de cenas
12	16/06/2011	Alongamento /ensaio e montagem de cenas
13	23/06/2011	Alongamento/ ensaio e montagem de cenas
14	30/06/2011	Ensaio
15	01/07/2011	APRESENTAÇÃO

Nas aulas, as cadeiras ficavam sempre dispostas nos cantos da sala, deixávamos o máximo possível de espaço livre para a circulação de todos, para que pudessem caminhar pela sala, ocupando o espaço com diversos movimentos, níveis e direções. Eu fazia poucas anotações em aula e ficava circulando com a câmera digital, buscando filmar o melhor ângulo das atividades que eram feitas pelos alunos. O melhor lugar para filmar sempre dependia do que estava sendo feito, se os alunos estavam deitados, em pé, pulando, correndo, em pequenos grupos, no grande grupo, etc.

Considero as gravações como uma maneira de registro necessária quando trabalhamos com gêneros orais, visto que as imagens permitem ver e rever os acontecimentos da aula, recuperando falas, movimentos e outros detalhes. Para a pesquisa, utilizei uma câmera digital Sony Dsc W320 com cartão de memória. Um fator problemático na utilização da câmera digital que usei era a bateria, pois o curso era de quase quatro horas, tempo insuficiente para a duração da bateria (se utilizada de maneira ininterrupta). Decidi, então, gravar as aulas por partes, não como uma sequência inteira, para conseguir filmar trechos da aula do início ao fim. Como também mantinha um diário de campo, considero que ambos os procedimentos permitiram uma visão bastante robusta do desenvolvimento das atividades.

O diário de campo era minha tarefa de escrita a cada final de aula. Para tal, utilizei as anotações feitas durante o decorrer das aulas e os vídeos com as atividades realizadas, que vi e revi várias vezes. A tarefa de escrever os diários sempre me parecia ingrata, pois era difícil descrever em palavras tudo que aqueles corpos realizavam no espaço, a multiplicidade de movimentos que eram feitos, as interações

entre os participantes e as sensações que tínhamos todos com as pequenas e grandes conquistas em cada aula.

3.3.3 Análise dos dados

Com base nas filmagens e nas anotações de aspectos que julgava importantes durante as aulas, escrevia e organizava as ações no diário de campo. Após essa etapa, elaborei vinhetas narrativas das ações que ilustravam o meu foco de análise: que aspectos da oralidade estavam sendo trabalhados e de que maneira.

Houve diversos aspectos que me chamaram a atenção no curso. Por exemplo, nas improvisações em que os alunos não podiam usar a voz em cena, as estratégias utilizadas por eles (como lançavam mão da linguagem corporal, por exemplo) para atribuição de sentidos do que estavam construindo conjuntamente; a relação às vezes de tensão – no início do curso - entre alguns alunos chineses e o estudante jamaicano que, ao ver os colegas (todos chineses) falando em mandarim – às vezes nos acertos de cena e/ou no intervalo, queixava-se de sentir-se excluído; como os jogos auxiliavam os estudantes nas construções de cenas; como uma canção ao fundo das atividades se relacionava ao que os alunos faziam; o processo da montagem da peça (desde a revisão da lenda até as escolhas discursivas para dar vida aos personagens e construir suas relações – que personagem diz o que a quem, de que maneira, em que situação, com qual propósito); as atividades que envolviam dança (a maneira como os alunos expressavam-se dançando). Neste trabalho, no entanto, o foco está nas atividades relacionadas diretamente ao trabalho com aspectos da linguagem oral relevantes para a preparação dos alunos para a encenação da peça teatral.

Concentrei-me, assim, nos seguintes eventos:

- Atividades em que a professora e os alunos conversavam sobre o que tinham feito. Nesses eventos, as contribuições dos alunos e da professora ajudavam-me a compreender suas percepções do que realizavam;
- a intervenção da professora nas cenas a partir do que os alunos criavam, levando-os a explorarem mais as nuances do texto, seus implícitos, as intenções dos personagens para dizer o que diziam, ou seja, não somente aquilo que estavam dizendo, mas como e por qual razão;

- a repetição de mesmos jogos, porém, com um desafio a mais a cada vez que eram realizados, evitando a mecanicidade dos movimentos.

No próximo capítulo, discorro sobre questões que considero relevantes para o ensino de encenação de peças, bem como as atividades relacionadas à língua oral que eram desenvolvidas no curso para preparar os estudantes para a apresentação de um espetáculo.

4 O ENSINO DO GÊNERO ENCENAÇÃO DE PEÇA TEATRAL¹⁴

“Teatro é relação, teatro é corpo.”

Professora Maravilhosa

“Círculo, corpo disponível, braços soltos, fio que puxa lá para o teto, joelhos levemente flexionados...”. Geralmente era com essas palavras que a professora iniciava as aulas. Começavam com um alongamento (às vezes substituído por massagem), que servia, basicamente, para prevenir lesões, aumentar a flexibilidade muscular e reduzir as tensões corporais. Em seguida, eram realizados jogos e exercícios relacionados aos diferentes objetivos do curso (ver seção 3.1) e, a cada final de aula, os alunos apresentavam improvisações teatrais – que tinham como intuito “desenvolver a espontaneidade e a expressão dramática” (CHACRA, 1991 apud SILVA, 2009, p. 35).

É importante dizer que nem todos os jogos, exercícios e improvisações tinham ligação direta com o uso da língua oral, sendo o corpo como um todo o enfoque dessas atividades, podendo parecer estranho para alguns (ou muitos) como atividades corporais podem se relacionar aos objetivos do curso de desenvolvimento da produção oral de PLA. Como vimos, a concepção subjacente a essa proposta é de que: os gêneros discursivos envolvem outras modalidades além do uso da linguagem verbal, e essas também devem ser trabalhadas em um curso cujo objetivo é criar uma peça; “o movimento corporal dinamiza o movimento vocal” (MARTINS, 2005, p. 45), estando a realização sonora conectada organicamente com a sua totalidade (QUINTEIRO, 1989). Em outras palavras, não há uma dicotomia entre corpo e voz, sendo a voz também corpo. As próprias tensões musculares, os joelhos endurecidos, por exemplo, podem contribuir para o aparecimento de problemas na voz e na sua produção sonora (idem) daí a importância do próprio alongamento (e massagem) para a voz e conseqüentemente para a fala.

A voz parte do nosso corpo e age, e todo o nosso corpo vive e participa desta ação. O corpo é a parte visível da voz (...). A voz é o corpo invisível que opera no

¹⁴ Internamente, no meio artístico, um dos usos do termo “experimento” serve para focar que os atores não são totalmente profissionais na área (ainda que não fique tão explícito). No trabalho, opto pelo termo peça, para destacar que é possível fazer uma encenação de qualidade, mesmo quando se trabalha com iniciantes.

espaço. Não existem dualidades: voz e corpo. Existem apenas ações e reações que envolvem o nosso organismo em toda a sua totalidade.
(Barba, 1991,p. 56 apud Gayoto, 1997,p.25)

Martins (2005) afirma que, especialmente no século XIX, alguns paradigmas mecanicistas influíram na oposição entre voz e corpo (corpo e mente, razão e emoção) no campo da ciência e no próprio ensino teatral, e que, contemporaneamente, ainda há essa influência cartesiana que dissocia a totalidade do organismo. Para a autora, a preparação da voz não envolve somente seus aspectos físicos, mas, sim, exercícios em toda a sua totalidade.

Dessa forma, as improvisações sem o uso da palavra em um primeiro momento, tinham o intuito também de dar mais foco ao corpo como um todo, evitando a supertensão da voz (GROTOWSKI, 1971 apud QUINTEIRO, 1989), permitindo que os alunos mostrassem mais o que estava acontecendo em cena, experimentando possibilidades de interagir sem usar a oralidade, focando em outros modalizadores significantes para esse gênero oral (meios cinético, disposição dos lugares, por exemplo), além de aspectos relevantes para o fazer teatral (corpo do cotidiano, corpo cênico; relação com o espaço cênico; composição de cena – quem, onde, o quê; consciência corporal).

Outro fator importante no ensino de peça teatral diz respeito à escolha dos exercícios e jogos a serem feitos. Assim como, em uma aula regular de línguas, tudo o que é planejado pelo professor deve ter um objetivo, no trabalho com o teatro também. Deve-se ter definido os objetivos e o motivo pelo qual utilizar essa ou aquela atividade, visto que se não há um propósito ao fazer-se determinado jogo ou exercício, não há como se trabalhar em prol de uma consciência corpóreo-vocal, já que as aulas de teatro correm o risco de virar um passa-tempo e/ou uma aula com objetivo recreativo e/ou sem foco geral e específico.

No curso de Prática Teatral, as escolhas de jogos e exercícios baseavam-se nos objetivos gerais do curso e nas etapas (ver seção 3.1) criadas para chegar-se à criação de uma peça de qualidade. Além disso, os estudantes assistiram a uma peça a fim de observar e tomar consciência do papel do corpo-voz dos atores, do figurino, da iluminação, do cenário, dos sons e das canções utilizadas no espetáculo. Seria importante criar-se mais oportunidades para os alunos irem a mais peças, pois da mesma forma que um bom escritor

deve ser um bom leitor, um bom ator deve ser um bom espectador-participante (e crítico). Por isso, considero que o contato com peças é fundamental para o ensino desse gênero, podendo, assim, o aluno ir aprendendo a participar com a língua adicional nesse campo de atuação.

No que concerne aos jogos e exercícios cujo foco era a voz e a sua produção, pude constatar que foram realizadas atividades que tratavam desde a respiração e exercícios de articulação de voz, projeção, volume e entonação até atividades que envolviam situações comunicativas, um tópico discursivo, relação entre os personagens, intenções ao dizer o que se diz (encenações que lidavam não só com aquilo que era dito, mas também com a forma de dizer, o motivo de dizer, as pausas, ênfases, etc.).

Conforme Quinteiro (1989, p. 93), para dizer faz-se necessária a respiração, por isso “o ato respiratório passa a ter uma função primordial na arte de dizer”.

Ao som de uma canção suave:

“Cabeça pesada, ombros, coluna se enrolando, braço pesado, descendo. A cabeça é a última que levanta”. (...) A pedido de Maravilhosa, os participantes sentam-se nas suas pernas, inspirando pelo nariz e expirando pela boca lentamente. Na mesma posição, eles curvam a coluna, esticando as mãos e ‘caminham’ com elas. Após, assumem a posição fetal, com os braços abraçando os joelhos. Maravilhosa pede para que fechem os olhos, inspirando pelo nariz, usando o diafragma, e expirando pela boca. Enquanto os participantes respiram de forma controlada, Maravilhosa vai passando por eles para ver como estão fazendo, ajeita a postura de um, dá uma dica para outro. Ela solicita que os participantes percebam quais partes do corpo tocam o chão, quais partes não, pede para que percebam as diferentes partes de seus corpos.

(Diário de campo – 31/03/2011 – Terceira aula)

A seguir apresento uma das atividades realizadas ao longo do curso que envolvia respiração e projeção de voz e que mostra como a professora intervém para orientar os alunos nos exercícios:

A aula inicia com os alunos fazendo uma massagem uns nos outros ao som de uma canção suave. Enquanto alguns alunos ficam deitados, os outros fazem massagem em diferentes partes do corpo do colega, desde os pés até a cabeça. Após, trocam de posição: quem recebeu a massagem, faz no colega. Terminada essa parte, os

alunos fazem alguns exercícios de respiração, em que devem inspirar, utilizando mais o diafragma no processo, e expirar pela boca, fazendo “mmmm”. Maravilhosa diz que quando tiverem com pouco ar, parem aos poucos com o som, e que enquanto estiverem fazendo o som, devem tentar preencher a sala inteira com ele. Todos em círculo, em pé, fazem juntos. Justiceira fica do lado de fora filmando. Após, Maravilhosa pede para que os participantes projetem o “mmm” um por um. Maravilhosa começa dando o exemplo. Jogador faz o solicitado, e Maravilhosa diz que ele pode fazer o som ecoar mais. Jogador faz mais uma vez o som, dessa vez com o pescoço para cima. Maravilhosa baixa o queixo dele, dizendo que quando ele levanta a cabeça e faz “mmmm”, está tencionando as cordas vocais, que o som deve sair de forma bem natural, só que ele vai estar indo para frente, para o lado, por tudo, não fica só com ele. Jogador repete o som, Maravilhosa pede para ele ir soltando o ar. Ela faz sinal para Valente começar... Os participantes vão fazendo um a um, e Maravilhosa vai dando instruções para todos a partir do que é feito pelo grupo: “Jogador, você tem mais voz do que está colocando; Valente, você está usando um timbre mais agudo do que costuma usar; Cristo, cuida para não tencionar o peito; Iluminada, amplia mais o som, exige que a voz vá mais um pouco; Cavalo, tenta apoiar mais no diafragma, não corta de repente o som, solta o ar aos pouquinhos, não espera ficar sem ar para cortar o som”. Assim, a cada instrução de Maravilhosa, os participantes repetem o exercício uma ou duas vezes.

(Diário de campo - dia 07/04/2011- Quarta aula)

Após essa atividade, os alunos ainda se reuniram em duplas, encostando as mãos um pouco acima da cintura uns dos outros (para sentir se o colega usava ou não o diafragma quando respirava e alertá-lo caso preciso). O colega que estava tendo sua respiração “vigiada” caminhava pela sala, projetando a voz. Assim, os alunos tinham mais oportunidades de praticar com a ajuda dos colegas – e não só da professora -, realizando a mesma atividade de maneira diferente, porém com desafios maiores (na aula do dia 31/03, eles trabalharam com a respiração, na aula seguinte com a respiração e com a projeção de voz).

No que tange à articulação e à entonação relacionada à intenção do que se diz:

Maravilhosa fala sobre o que é articulação, como “eu pronuncio as palavras de forma clara e precisa”, articulando mais do que o normal o que diz. Os participantes bocejam, e, após, colocando as mãos no rosto, abrem e fecham o maxilar. “Só a parte de baixo”, diz

Maravilhosa, enquanto faz o exercício junto com os participantes. Ela escreve no quadro as vogais “u o ó a e é i”, e solicita que projetem esses fonemas, articulando-os bem. O grupo todo, então, caminha pela sala projetando suas vozes. (...) Maravilhosa coloca no quadro o seguinte trava-língua: “um prato de trigo para três tigres tristes”. Todos falam, em coro, o trava-língua. Em círculo, os participantes escolhem um colega e dirigem a ele a fala expressando uma intenção, enquanto Justiceira fica junto no círculo, filmando o que está acontecendo. Maravilhosa olha para o Jogador, articulando a frase para ele com uma entonação crescente, de pergunta. Jogador olha para Valente, inicia dizendo “ô”, enquanto inclina um pouco a cabeça para o lado por um instante e coloca as duas mãos na frente do corpo na altura das costelas com as palmas viradas para cima, dizendo o trava-língua em um compasso mais lento, como se estivesse explicando alguma coisa. Valente olha para Liberdade, chama-o de maneira rápida, aponta e balança o dedo indicador para ele ao dizer a frase, enquanto sua outra mão está nas costas, quase próxima da cintura. (...) Depois de todos falarem para alguém com alguma intenção o trava-língua, Maravilhosa diz que todos irão falar como se estivessem dando uma notícia muito triste. Todos começam a rir, e Maravilhosa pede concentração e dirige-se a Iluminada. Iluminada, que está com as duas mãos esticadas atrás do corpo, começa a rir, respira fundo, e olha para Cristo, chamando-o e falando o trava-língua em voz baixa, com poucas expressões faciais e poucos movimentos. (...) Após, os participantes utilizam o mesmo trava-língua com uma entonação de alegria, como se estivessem dando “A” notícia – conforme diz Maravilhosa. Um aluno pula ao falar, outros mexem os braços de maneira rápida e com as mãos abertas; outros com as mãos fechadas. Os alunos riem quando hesitam e/ou pronunciam diferentemente o pedido (um prato de trago/ trigo).

(Diário de campo – 14/04/2011 – Quinta aula)

Em seguida, os participantes ainda fizeram uma rodada com o trava-língua como se estivessem brabos uns com os outros. Além do que falavam e como diziam, faziam gestos e movimentos que reforçavam aquilo que estava sendo dito por eles. Quando a notícia era triste, seus movimentos eram mais contidos do que na hora de expressar raiva ou alegria, além de a voz ser mais fraca. Uma semana depois, os alunos trabalharam com outro trava-língua (“O rato roeu a roupa do rei de Roma. A rainha de raiva rasgou o resto”), novamente praticando expressar uma intenção ao dizer (contar uma supernovidade e uma fofoca), alterando o volume de voz (ligado à frequência do som, GAYOTO, 1997), a articulação das palavras, os gestos e o olhar.

Na parte do sussurro (para fofocar), alguns alunos apresentaram dificuldades em dizer o trava-língua de modo que quase ninguém conseguia entender o que estava sendo dito:

Criativo chega perto de Liberdade e diz o trava-língua em voz muito baixa. Maravilhosa diz que quer ouvir, todos riem. Ele repete de maneira mais baixa ainda. Ela diz que a intenção é de sussurro, mas que a voz deve vir junto. Criativo repete novamente, ainda em voz baixa. Maravilhosa pede para ele dizer, ele diz, e Maravilhosa fala que ele está usando muito o ar. Ele repete três vezes com o tom cada vez mais alto, a pedido de Maravilhosa, que solicita que ele use o mesmo tom de voz, só que agora com intenção de sussurro. Dessa vez, ele sussurra e todos conseguem ouvir. Liberdade caminha até Iluminada...

(Diário de campo – 28/04/2011 – Sexta aula)

As repetições eram constantes nos jogos e exercícios. Como essas atividades faziam parte da aula desde o início, depois de algumas aulas, os alunos logo reconheciam a tarefa proposta e participavam das práticas com a voz. Todos também riam de si mesmos (e dos colegas), criando-se um clima em que todos estavam lá para aprender e no qual o erro era visto como parte do processo e não como uma vergonha (já que ninguém errava sozinho e todos tinham o que melhorar). Nas próprias improvisações, os participantes eram incentivados por Maravilhosa a comentarem as cenas apresentadas pelos colegas, dando sugestões e dizendo o que funcionou e o que não funcionou e porquê.

Mais tarde no mesmo dia, Maravilhosa colocou um diálogo (anexo I) no quadro. A partir dele, os participantes tinham que decidir “quem?”, “onde?” e “o quê?”. Todos usariam as mesmas orações e as transformariam em enunciados, determinando os papéis que iriam fazer, em que lugar e o que iria acontecer na cena. As duplas tiveram um tempo para combinarem a encenação e memorizar suas falas antes de apresentarem.

A primeira dupla (Liberdade e Lutador) entra em cena pela lateral de costas para a plateia, de pé, com as mãos juntas um pouco abaixo da cintura, fazendo movimentos que mexem um pouco com suas calças, como se estivessem urinando. Eles às vezes se olham enquanto falam o diálogo. Mexem novamente nas calças. Terminadas as falas, saem. Jogador entra pela lateral e também fica de costas para o público, senta. Ele movimentava o antebraço

repetidas vezes com a mão fechada próxima à cabeça, enquanto sua outra mão está na altura do peito, como se estivesse pescando. Em um movimento rápido, estica todo o braço. Criativo chega e posiciona-se ao lado dele, também de costas para a plateia, e fazendo movimentos semelhantes aos de Jogador. Eles falam o diálogo e, depois, repetem a cena, dessa vez de frente para a plateia. Saem. Valente entra correndo de maneira compassada, em um ritmo mediano, com uma garrafa de água na mão, como se estivesse fazendo cooper. Cavalos e Iluminada entram um pouco depois, do lado contrário, do modo a se cruzar com Valente. Cavalos caminha ao lado de Iluminada com a mão no ombro dela, as duas estão bem próximas, como se fossem um casal. Valente olha para Iluminada e, ao passar por elas, vira o corpo lateralmente e dá oi, parando a sua corrida para conversar com Iluminada, que pergunta o que ele tem feito. Valente fala pouco, mas olha fixamente para Iluminada. Cavalos coloca uma das mãos na cintura enquanto eles conversam. Depois de alguns segundos, dá um passo para frente e empurra Valente, dando tchau para ele e dando as costas. Valente dá tchau e sai. Cavalos não sustenta a cena e começa a rir.

(Diário de campo – 28/04/2011 – Sexta aula)

Após todas as apresentações, a plateia, então, diz o que entendeu sobre as cenas apresentadas. Maravilhosa fala que, de maneira geral, os grupos trabalharam muito com o “onde”, mas que o mais interessante de ver na cena é quem são essas pessoas e a relação entre elas. Maravilhosa, então, fala do subtexto, como tudo que está além do texto, as intenções das personagens ao dizer o que dizem. Diz que não basta somente dizer “oi” em cena, mas focar naquilo que a personagem está querendo dizer com aquilo que diz. Pede, então, para os alunos trabalharem também com as pausas nas encenações e para procurar o tempo do diálogo. Os alunos, então, repetem as mesmas cenas duas ou três vezes mais.

Liberdade entra de maneira rápida, de costas para os colegas, mexendo um pouco nas calças, com as mãos próximas e abaixo da cintura, como se estivesse apertado para urinar. Lutador aparece e se posiciona longe de Liberdade. Liberdade então se aproxima de Lutador, sempre de costas para o público e na lateral de Lutador. Liberdade diz “oi” com uma voz mais fina, olhando para Lutador, e estica e dobra o joelho de maneira ligeira. Lutador olha para Liberdade, diz “oi” de maneira muito rápida e volta a olhar para frente. Liberdade coloca a mão no seu próprio cabelo, enquanto fala com Lutador, com pausas entre as palavras, mostrando-se reticente ao falar. Lutador responde o que é perguntado e fica quieto.

Liberdade volta a falar, olhando diversas vezes para frente e para Lutador, para frente e para Lutador. Lutador mexe de maneira leve na calça, diz “tchau” e vai embora. Liberdade fica em cena, diz “tchau” e coloca a mão no cabelo novamente e coça um pouco a cabeça. Vai embora. Na segunda dupla, Jogador entra em cena e senta. Jogador dobra o antebraço com as mãos para cima e o estica de forma rápida, como se estivesse pescando. Criativo aparece, Jogador olha para ele com o canto do olho e volta a olhar para frente. Criativo senta ao seu lado. A partir daí começam a falar um com o outro, virando um pouco a cabeça e olhando para o lado oposto um do outro, como se estivessem desinteressados. Até que Criativo diz “tchau” e vai embora rapidamente.

(Diário de campo – 28/04/2011 – Sexta aula)

Na terceira cena (encenada por Valente, Cavalo e Iluminada), houve poucas mudanças. Os participantes mantêm a mesma proposta, só que dessa vez mais concentrados e sem risos. Com as intervenções de Maravilhosa, os participantes propuseram-se a não somente memorizar o diálogo e dizê-lo, como também a mostrar na cena – pelos gestos, pelas pausas, pela entonação, por todo o corpo – as intenções do que diziam, quem eram aquelas pessoas e a relação que elas tinham, construindo diferentes textos, interlocutores e situações com as mesmas palavras. Os movimentos e os gestos falam, as pausas têm um objetivo, silêncios são usados para dizer em cena.

O importante nas cenas – e nos gêneros orais da vida – não é só o que se diz, mas como se diz, quem diz a quem, em que situação, com que intenção e propósito, com qual suporte. Por isso, trabalhar com a oralidade não diz respeito só ao dizer, mas, como vimos, envolve muito mais do que isso. Isso quer dizer que, para trabalhar com gêneros orais, é importante pensar em possibilidades de trabalhar-se com os implícitos do texto na sua relação com o que acompanha a materialidade verbal e, dessa forma, incentivar os alunos a construir conjuntamente os sentidos dos enunciados.

Os participantes recebem um texto¹⁵ para encenar. Fazem uma roda, e um por um vai se voluntariando para ler o texto em voz alta (leitura coletiva)¹⁶. Após a leitura, os participantes perguntam o

¹⁵ Devaneios e Insensatez – Luís Fernando Veríssimo (em anexo).

Fonte: <http://arturds.blogspot.com/2008/05/dialogo-do-casal-luis-fernando.html>

¹⁶ Uma das práticas no meio teatral é a leitura em conjunto pelos atores dos textos que serão encenados pelo grupo. Assim, nesse contexto, faz sentido a leitura ser coletiva.

significado de algumas palavras para Justiceira e para Maravilhosa e então reúnem-se em duplas ou grupos (o número de garotas é menor do que de garotos, então, há um grupo, por exemplo, em que há uma mulher e três homens – alternando o papel de marido). Antes de começar a ensaiar, os alunos fazem marcações no texto das ações que irão realizar em cada parte. Durante o ensaio, Maravilhosa passa em cada grupo e dá sugestões para os participantes a partir das propostas que eles trazem. Maravilhosa pede para Misteriosa e Jogador inserirem na encenação a canção chinesa que estavam cantando no intervalo.

(Diário de campo – 12/05/2011 – Sétima aula)

Abaixo, apresento duas cenas do mesmo texto encenadas pelos participantes. O texto envolve as seguintes ações: o marido chega em casa depois do trabalho, toma banho e se prepara para sair. A mulher começa a segurá-lo com perguntas e pedidos, impedindo-o de sair. O marido finalmente consegue se desvencilhar da mulher e sai.

Cavalo, um pouco curvada, entra fazendo movimentos circulares com uma mão, seus olhos estão em direção ao chão, seus joelhos estão levemente flexionados. Criativo chega e senta na cadeira. Ela faz massagem nos seus ombros e pergunta sobre o trabalho dele, se ele está cansado. Criativo, com as pernas cruzadas e com uma das mãos encostadas no queixo, responde, desvencilhando-se dela e saindo de cena. Ela senta onde ele estava. Gentil¹⁷ entra, tocando no seu próprio cabelo. Faz movimentos de quem está pegando algo, levanta uma das pernas, enquanto estica o braço para baixo, coloca o pé no chão, levanta a outra perna e dobra os braços, colocando o outro pé no chão, ajeita as calças. Faz movimentos de quem pega algo, e faz movimentos com as costas e com os braços, ajeita a camiseta. Cavalo se dirige a Gentil perguntando se ele vai sair e para onde, fazendo um “ãããã” um pouco estridente. Gentil pergunta “Que?” e começa a rir. A plateia também ri. Continua a cena. Gentil diz que vai pegar a chave e sai. Entra Criativo novamente, ele fala com Cavalo e troca de lugar com Valente, que senta na cadeira. Valente fica com as pernas quase esticadas, com um dos calcanhares no chão e o pé apontando para cima. Está com as mãos quase fechadas, em frente ao peito, com uma certa distância entre elas, fazendo movimento de manobra (como se estivesse dirigindo), até Cavalo dirigir-se a ele, pedindo que traga sorvete. Valente interrompe o que estava fazendo e responde

¹⁷ Como Gentil chegou depois ao curso, ele não participou do jogo dos nomes. Este é o nome fictício que criei para ele neste trabalho.

levantando o tom e com poucas palavras, expressando irritação. Ele está pronto para sair, mas a esposa continua segurando-o com perguntas e pedidos. Cavalinho faz sons de revolta, dizendo “ãããã” e balançando os joelhos e braços, quando Valente diz que comprará o sorvete só na volta. Valente tenta sair, esticando os braços para fazer uma manobra. Cavalinho pede para ele comprar um sorvete de chocolate. Ele diz “ok, beijos”, ela encosta suas mãos no braço dele, para impedi-lo, reclamando. Termina a cena. Sentada, Iluminada coloca a mão no peito e começa a soluçar. Faz movimentos de quem pega algo e passa as mãos nos olhos, faz movimentos de quem joga algo fora. Cavalinho chega, ela pergunta como foi o trabalho, se ele está cansado e se irá tomar banho. Ele diz que sim, indo para outro espaço da sala, puxa o braço quase na altura da cintura, tira o casaco, puxa um pouco as calças, arregança um pouco as mangas, ergue o braço acima da cabeça, e quase toca no cabelo, balança a cabeça, pega o casaco. Enquanto isso, Iluminada continua sentada, passando as mãos nos olhos e soluçando, com o olhar fixo a sua frente. A plateia ri. Ele aproxima-se dela, colocando o casaco. Ainda sentada, ela pergunta aonde ele vai. Ela pergunta se quer que ela vá com ele, levantando e colocando a sua mão na cintura dele. Ele responde que irá sozinho. Ela dá um passo para trás, com a mão e um dos braços abertos, falando de maneira espaçada, com uma entonação crescente de pergunta e expressando medo: “sozinho pela cidade?”. Ele mexe no casaco, pega uma garrafa de suco, sacode, abre o casaco, levanta o braço e aproxima a garrafa da axila. Faz o mesmo com a outra axila. Iluminada o interpela, segurando o seu braço, falando com um tom choroso. Ele diz que vai de carro, ela se ajoelha subitamente, dizendo “traz um sorvete para mim”, enquanto tenta segurá-lo pelas pernas. Enquanto ele vai caminhando, ela vai andando junto ajoelhada, com a cabeça baixa e chorando, sua mão prende o joelho dele. Ele faz esforço para levantá-la do chão, ela se levanta, com uma das mãos escondendo os olhos, e ele diz, enquanto ajeita o casaco, de maneira calma que na volta comprará o sorvete, porque, caso contrário, derrete...

(Diário de campo¹⁸ – 12/05/2011 – Sétima aula)

Ainda que os papéis sejam os mesmos (esposa e marido) em um mesmo lugar (casa), e com o mesmo diálogo, o mundo das personagens é diferente, bem como as situações e motivações deles para dizer o que dizem. Além disso, nas apresentações, evidenciou-se que os alunos pensaram na disposição dos objetos (duas cadeiras afastadas – uma representando um sofá e outra um carro; uma garrafa de suco representando um

¹⁸ Ainda em outra cena, Misteriosa e Jogador cantam; em outra, Nostálgica é uma mulher que está escondendo algo do marido (Liberdade), e ele, ao ir ao banheiro, usa o celular, parecendo que está combinando de encontrar-se com alguém.

perfume ou desodorante), disposição dos lugares (a sala é desse ponto até aquele, ali é o banheiro), vestimenta (em duas cenas, os maridos usavam um casaco e, ao chegar em casa, depois de um dia de trabalho, tiravam-no).

A professora diz para os estudantes que se eles não acreditarem na cena (quando começam a rir, por exemplo), o público também não irá acreditar, e que o processo interfere no resultado final. Os estudantes ainda falaram sobre a experiência que tiveram; os colegas elogiaram a interpretação de Iluminada. Misteriosa diz que ela e Jogador esqueceram de várias falas do diálogo; Maravilhosa ainda fala da importância de entregar-se em cena. Uma semana depois, os alunos apresentaram o mesmo texto da semana anterior, só que, dessa vez, em grupos maiores, acrescentando situações e personagens para as cenas. Por exemplo, na semana anterior, Nostálgica apresentou a cena do casal, parecendo que estava escondendo algo do marido debaixo da mesa. Naquela semana, ela começava a cena dançando com Criativo e com Misteriosa (representando os pensamentos de Nostálgica). Liberdade aparece em cena de mãos dadas junto com Cristo, que não quer deixá-lo. Por fim, ele vai embora e Liberdade bate na porta para que Nostálgica abra, porém, antes disso, ela esconde Criativo debaixo da mesa. Nas cenas, os alunos ainda inseriram, a pedido da professora, alguns elementos já trabalhados em outros jogos e exercícios como: aproximação e afastamento (no início da cena, Criativo e Nostálgica dançam juntos enquanto Misteriosa dança ao redor deles; eles se aproximam e se afastam na dança); sons (após Cristo sair de cena, Liberdade fecha a mão e bate no ar, enquanto um aluno da plateia bate na madeira produzindo um barulho de “toc toc toc” algumas vezes; Nostálgica está pensando onde esconder Criativo - barulho de porta abrindo); canção (enquanto Nostálgica e Cristo dançam, Misteriosa canta “lálálálá” e dança ao redor deles); diagonais (em algumas partes das cenas, eles ficam em diagonal, para não ficarem sempre no mesmo plano do “palco”); sincronia (quando Liberdade bate na porta, Misteriosa e Nostálgica que estão debaixo da mesa com Criativo, levantam assustadas ao mesmo tempo, em diversas cenas, fazem os mesmos gestos ou gestos complementares); congelamento (quando Liberdade está em um canto da sala, falando com Cristo ao celular – conseguimos ouvir a conversa, pois Cristo fala fora de cena -, Nostálgica e Misteriosa, escondidas, ficam com a mão na orelha, ouvindo a conversa, sem se mexer); níveis (Criativo fica debaixo da mesa, Misteriosa e Nostálgica abaixam-se junto com ele, além de inclinarem-se um pouco para ouvir a

conversa de Liberdade com Cristo). Todos esses elementos servem para dar mais dinamicidade para a encenação, explorando diversas possibilidades em cena.

Os alunos ficaram responsáveis por mandarem para Maravilhosa e para mim lendas de seus países, e Maravilhosa e eu, por encontrar uma lenda brasileira. A partir do que alguns mandaram, selecionamos uma lenda chinesa (anexo C e D) que julgamos ser mais adequada para ser encenada e transformada em peça¹⁹.

No grande grupo, lemos as duas lendas – Uirapuru (lenda brasileira) e Borboletas de Amor (lenda chinesa). Como havia muitas inadequações gramaticais, lexicais e trechos confusos na lenda chinesa (a aluna que trouxe a lenda disse que usou o google tradutor), o grupo divide-se em dois, e os grupos passaram a revisar o texto. Justiceira passa nos grupos e os ajuda quando eles apresentam dúvidas em relação a vocabulário, tempos verbais, etc. Eles modificam diversas partes do texto de modo a deixá-lo mais coerente, lembram de algumas partes da lenda que não aparece no texto e complementam, substituem algumas partes com base no que conhecem da lenda. Feito isso, os dois grupos mostram as suas revisões para os colegas do outro grupo. Assim, a turma vai negociando a escrita do texto, acrescentando partes que o texto não tinha, optando por colocar de um jeito e não de outro as palavras do texto, discutindo a relevância e a adequação de outras partes. Assim, dividem a lenda em situações, pois, como orienta Maravilhosa, é a partir delas que as encenações serão feitas.

(Diário de campo – 26/05/2011 – Nona aula)

A partir desse dia, as aulas concentraram-se na criação da peça, o que exigiu inúmeras repetições de uma mesma cena, disponibilidade dos participantes para praticar, assistir aos colegas, comentar, ouvir, buscar novas maneiras de dizer e fazer, marcações de cena, cooperação do grupo e muitos ensaios (inclusive extras). No final, por questões de tempo, optamos por utilizar só a lenda chinesa na peça. No início, os alunos dividiam-se em grupos para pensar nas encenações e apresentavam para a turma. Depois as cenas passaram a ser construídas em conjunto, no grande grupo, pois o tempo era curto para todas as

¹⁹ Nem todos os alunos chineses enviaram lendas para serem trabalhadas, o aluno jamaicano também não. É importante ressaltar também que essa é apenas uma de muitas opções possíveis para uma peça. Como dito anteriormente, em outro semestre, os alunos encenaram uma mescla de três peças do Nelson Rodrigues. Uma peça pode ser inspirada em um tema relevante para a turma, de uma peça escrita para ser encenada, de um conflito ou de um acontecimento do cotidiano, de um filme, de um romance, de contos, etc., sendo inúmeras as possibilidades que o professor e os estudantes têm à sua disposição para a montagem dela.

situações que precisávamos desenvolver. O professor precisa saber lidar com a ansiedade dos estudantes, pois não é raro acontecer de um grupo de aprendizes, durante o processo, pensar que não conseguirão terminar a peça no tempo estipulado e/ou que a peça não está boa o suficiente. Pelas experiências que tive, como aluna e também como observadora do curso, é interessante que as cenas sejam criadas e, ao longo do percurso, decide-se o que está ou não funcionando, o que está faltando. No final, depois de tantos ensaios, pode-se focar nos detalhes das cenas, alterando pequenos aspectos que na hora do espetáculo fazem a diferença.

Maravilhosa e eu partíamos sempre daquilo que os alunos traziam para o palco, para daí negociar com eles como poderíamos deixar a cena melhor e mais teatral, trazendo outros elementos que pudessem torná-la mais interessante. Por exemplo, decidimos que a peça (anexos III, IV e V) iniciaria com um retrato da família (congelamento), enquanto Liberdade cantaria e tocava uma canção (mobilizando habilidades que os alunos já tinham), os atores, assim, já estariam no palco quando o público chegasse. Decidimos acrescentar, antes do diálogo da filha com a mãe e com o pai, um coro masculino dizendo “não” aos pedidos das personagens femininas para irem para a escola, representando um mundo feito por e para homens. A princípio, Misteriosa (a Yngtai da peça) iria ler um poema sobre liberdade e fazer movimentos com o corpo, mas como a cena não estava funcionando, optamos por, ao som de uma canção, quase todos em cena trocarem livros com ela. Os participantes, com os livros abertos e olhando para eles, caminhavam pelo palco, aproximavam-se em pequenos grupos e faziam movimentos de estarem lendo, voltavam a caminhar e ofereciam livros para Misteriosa, caracterizando-a, assim, como uma moça curiosa, que gostava de ler e que tinha sede pelo conhecimento. Há uma cena em que as personagens principais fazem um pacto de amizade. Optamos por usar somente lanternas para a iluminação da cena, enquanto eles brindam e selam suas amizades.

Além da participação ativa e criativa e da atuação dos alunos, houve um trabalho de participantes mais experientes – a direção de Maravilhosa e a co-direção da minha parte –, auxiliando os estudantes a construírem a peça, a articularem melhor tal parte do texto, a mostrar mais vivacidade em outras, a fazer as marcações de cenas e de saídas de cenas, visto que os participantes às vezes precisavam utilizar determinado objeto ou vestimenta que estava de um lado específico do palco (que não possuía cortinas) e não podiam ficar

passando de um lado para o outro atrapalhando as cenas dos colegas. Às vezes a marcação demorava mais tempo para ser feita do que a cena em si, exigindo dos alunos concentração e paciência para fazer e refazer, marcando onde cada um iria dispor-se no espaço.

Como podemos ver, o trabalho corporal-vocal para a produção de uma encenação de uma peça teatral é um longo processo que demanda engajamento de todos os participantes e um trabalho minucioso com os elementos que constituem uma produção oral adequada para esse gênero. Alternando diversão e cansaço, o objetivo de todos era o mesmo: apresentar a peça para uma plateia, mostrando, uns para os outros, tudo o que tínhamos aprendido na trajetória conjunta. A sistematização das cenas (o que era feito em cada parte, os diálogos de cada personagem) foi organizada por Maravilhosa e por mim, ainda que boa parte das falas (que viraram escrita e vice-versa) vinha das encenações e repetições que os alunos faziam durante os ensaios. Somente no penúltimo e no último dia ensaiamos no palco em que faríamos a apresentação (Sala Alziro Azevedo – Av. Salgado Filho, 340 – Porto Alegre, RS), podendo testar a iluminação e o figurino, além da disposição dos lugares, que muda conforme o espaço. Fizemos as adaptações necessárias e estávamos prontos para o dia do espetáculo.

O fato de haver uma platéia de verdade, pessoas que não fossem nós, motivava o trabalho que estava sendo feito, além de engajar mais os estudantes nos ensaios, já que eles estariam expostos, correndo o risco do sucesso ou do fracasso. Poder ao mesmo tempo participar em novos cenários com confiança e tornar concretas e públicas as aprendizagens realizadas ao longo do curso é fundamental para dar sentido ao que foi construído não só nos ensaios da peça, mas também desde o início do processo.

Primeiro dia de agosto. Estávamos lá (alunos, professora e eu) no palco da Alziro Azevedo, marcando a iluminação e as canções no tempo das cenas, ensaiando pela última vez a peça que em breve seria vista por uma plateia de aproximadamente quinze pessoas. Lá fora, o caos do trânsito do pico das 18h/19h em um dos lugares mais plurais e de movimentos da cidade (centro). Lá dentro, o caos que cada um de nós sentia ao ter que lidar com a ansiedade e as expectativas em relação ao momento que estava por vir, minutos em que o teatro enfim se concretizaria com a presença da plateia. Lá fora, o impiedoso frio do rigoroso inverno porto-alegrense. Lá dentro, o frio também, mas o acolhimento e o calor dos colegas que, trajando vestidos, calças, camisetas e camisas (roupas leves), não

pareciam se importar com a baixa temperatura da estação - até porque a temperatura, naquele palco, estava nas alturas. O clima era de quem estava ali para vencer o medo, para brilhar, para se expor, para se permitir e explorar outras possibilidades de ser. Era um clima para mergulhar e se sentir tocado pela história daquelas personagens, que também faziam parte da nossa história, do mundo que havíamos criado e, por diversas vezes, ensaiado, mas que a cada semana, ia ganhando cada dia mais vida, um mundo que sempre parecia um outro, novo, que, como a cada enunciado, sempre é único, vivo e plural. O público, no pátio da Alziro, pedia para entrar, afinal, o frio estava congelante. Enquanto ele aguardava nos corredores do prédio do DAD, fazíamos o último aquecimento corporal, o último exercício em círculo, seria a última vez em que colocaríamos nossas mãos todas umas em cima da outra na altura da cintura e gritaríamos “ooooo” cada vez mais crescente, assim como o movimento das mãos, que, começavam na cintura e terminava acima da cabeça. Posicionamo-nos nos lugares combinados, o público entrava. Enfim, era a hora do espetáculo. *And so it is...*²⁰

²⁰ Referência ao início da canção que abre a peça: “The Blower's Daughter” de Damien Rice. Essa canção foi cantada por Liberdade, ao som de seu violão enquanto o público entrava e sentava nas cadeiras para assistir à peça.

5 CONCLUSÃO

Neste trabalho tratei sobre o ensino do gênero encenação de peça teatral em um contexto de PLA, buscando observar aspectos da linguagem oral trabalhadas no curso de Prática Teatral bem como a maneira como eram desenvolvidos em sala de aula. Para isso, acompanhei as aulas do curso do primeiro ao último dia, observando o que era feito em termos de atividades de produção oral para poder chegar-se a uma produção final (encenação de uma peça de teatro) que respondesse às expectativas historicamente construídas desse gênero. Com base na análise dos dados gerados, procurei mostrar que a aprendizagem de gêneros orais públicos não se torna viável somente abordando-se a materialidade linguística. É necessário relacionar o que é dito com como se diz, trazendo à discussão e à prática, efeitos de sentido da entonação, pausas, frequência, volume de voz, e demais componentes significativos para a produção desse texto oral público. Outro fator importante a ser discutido e trabalhado – no que diz respeito a gêneros orais - é de que maneira o corpo-voz influencia nos sentidos negociados pelos interlocutores, sendo a relação entre os envolvidos, suas intenções ao dizer, os propósitos comunicativos aspectos fundamentais a serem tratados no ensino do gênero encenação de peça de teatro.

Ainda que não exista “um tipo de texto prototípico que possa ensinar a compreender e a produzir textos pertencentes a todos os tipos existentes” (BARBOSA, 2000, p. 152), espero que a reflexão que este trabalho apresenta sobre o ensino de gêneros teatrais possa ajudar professores a refletirem sobre aspectos semióticos e componentes da oralidade relevantes para determinado gênero oral e, portanto, para seu ensino. Ser proficiente em determinado gênero oral público não depende somente da linguagem verbal ou da prática de uso cotidiano da linguagem. Conforme mencionado anteriormente, os gêneros são multimodais e demandam habilidades específicas. Por isso, mesmo para um indivíduo socializado na língua portuguesa desde a sua infância, ter um amplo repertório lexical e ser um bom analista da língua portuguesa não lhe dão garantias de ser proficiente ao apresentar uma peça, ao participar como locutor em um programa de rádio ou a discursar em um debate. Porém, se ele tiver a possibilidade de praticar esses gêneros orais em uma aula de língua, por exemplo, isso poderá lhe dar uma boa vantagem ao deparar-se com gêneros orais públicos na vida ou poderá também ser uma oportunidade para descobrir-se como

capaz de participar e, assim, incentivá-lo a buscar participações mais confiantes nesses cenários.

Se, ao dizer, usamos um volume baixo de voz ou um tom monótono, ficamos com uma postura inadequada, não articulamos bem aquilo que dizemos, fazemos movimentos exagerados em um contexto em que isso seja impróprio, sem termos tido oportunidade de problematizar e refletir sobre essas situações, podemos estar, ingenuamente, contribuindo para o nosso fracasso em público, visto que pouco importará o que está sendo dito quando esses fatores ganham destaque para os interlocutores. Daí a necessidade de considerar-se esses pontos no ensino de gêneros orais públicos: conforme dito anteriormente, a intervenção didática de participantes mais experientes pode fazer a diferença.

Neste trabalho também parti de uma perspectiva que engloba a voz como pertencente ao corpo e não como algo distinto. Partindo-se dessa premissa, futuros trabalhos poderiam se debruçar sobre outros gêneros orais públicos para sistematizar práticas desejáveis para o ensino de línguas adicionais e também da língua materna.

Outra questão que também poderá ser abordada é a que diz respeito aos professores de língua e sua formação, na medida em que os licenciandos em Letras são formados para lidar com as questões da materialidade da língua e não com outras linguagens que também estão presentes nos diversos gêneros discursivos orais, que é o caso aqui em pauta. Assim, algumas perguntas que poderão ser exploradas são: O professor precisa ser atuante e participante (não só como ouvinte/espectador) nos diversos gêneros orais públicos para poder ensiná-los? Quais conhecimentos ele precisa mobilizar para poder atuar como participante mais experiente e ensinar os alunos a trabalharem com esses gêneros? Como poderíamos incluir na formação de professores práticas que o auxiliem a ensinar gêneros orais?

Além dessas questões, outras indagações foram se construindo ao longo do meu percurso nesta pesquisa: Como ter um propósito e uma interlocução claros foi orientando a seleção do que dizer e como dizer na montagem das cenas? Como isso auxiliou a escrita do texto e a negociação entre os alunos para a revisão coletiva da lenda? Quais estratégias eram utilizadas pelos alunos (como lançavam mão da linguagem corporal, por exemplo) para atribuição de sentidos do que estavam construindo conjuntamente nas improvisações em que não podiam usar a voz em cena? Não pude tratar aqui especificamente dessas

questões, mas entendo que sua análise pode trazer contribuições para a compreensão de como acontece a aprendizagem da produção escrita e da produção oral.

Ao buscar descrever as práticas de sala de aula no curso de Prática Teatral, pude constatar que são muitos os ensinamentos e as aprendizagens que decorrem das atividades propostas. Tendo como objetivo vivenciar a participação em uma apresentação de uma peça teatral, os alunos puderam: construir conjuntamente o aprendizado ao longo do curso, lidando com jogos e atividades que visavam à integração do grupo e à percepção de que sem o outro não se chega ao fazer teatral; trabalhar com jogos e exercícios que exploravam a confiança no colega e o medo transformado em confiança para se expor; trabalhar com exercícios que lidavam com o corpo fora e dentro de cena; trabalhar de que forma tratamos o erro nos jogos e exercícios (como parte do processo) e nas encenações (sem mostrar que errou); trabalhar com exercícios que lidam com o olhar para o outro, o saber ouvir a si e aos colegas; trabalhar com jogos e atividades que lidavam com o corpóreo-vocal; montar conjuntamente uma peça teatral e apresentar para uma plateia.

Em consonância com os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (RGS, 2009, p.46), acredito que qualquer conteúdo a ser ensinado deva ter como ponto de partida “o que os alunos já fazem e sabem, para, então, passarem à reflexão e à ampliação dos seus repertórios e, por fim, desafiar a novas práticas”. No primeiro dia de aula, os alunos foram solicitados a se apresentarem falando sobre suas habilidades artísticas. Algumas dessas habilidades apareceram nas improvisações e na própria peça, porém, como podemos ver ao longo do trabalho, os participantes eram sempre convidados a novos desafios, a exercícios e jogos que retomavam aquilo que tinham feito anteriormente com uma dificuldade a mais. Além disso, acredito que a tomada de consciência daquilo que faziam tenha se tornado fundamental para o aprendizado, e isso era alcançado com a constante auto-avaliação dos estudantes nas conversas com a professora após determinados jogos e improvisações. A dinâmica ‘uso-reflexão-uso’, proposta pelos Referenciais Curriculares (RGS, 2009), é um movimento que pode promover a aprendizagem e avaliar o que está sendo aprendido no processo, sendo “o uso-reflexão-uso, simultaneamente, ponto de partida e finalidade do ensino” (p. 41).

Por fim, retomando a discussão sobre a voz como parte do corpo, considero, assim como Dolz et al (2010), que “tomar a palavra está em relação íntima com o corpo”.

Quando a palavra é pronunciada, o corpo anuncia, denuncia, re-pulsa, trai, atrai, distrai, retrai o dito. O corpo diz às vezes desdizendo o dito, re-produz novos sentidos, significa, ressignificando o mundo. Tomar a palavra está intimamente relacionado com o corpo, porque a voz também é corpo, e o corpo também tem voz.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, J.P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras, 2000. p. 149-182.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. 244p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CAMARGO, R.G. **Palco & Platéia : um estudo sobre a proxêmica teatral**. Sorocaba: TCM - Comunicação, 2003, pp.27.

CHIARETTE, A. P. (1994) **A performance do diálogo no livro de inglês: evolução e limites do gênero**. In: In: Duarte, Lélia (org.) TESES 1993. Programa de Pós-Graduação em Letras UFMG. Belo Horizonte. p. 153-174

DIONÍSIO, A. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, M. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e Escrita**. São Paulo: Cortez, 2009.

GAYOTTO LH da C. **Voz: Partitura da Ação**. São Paulo: Summus Editorial. 1997.

MARCUSCHI, L.A. Oralidade e ensino, uma questão pouco ‘falada’. In: DIONÍSIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de português**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001a.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2001b.

MARTINS, J. T. Integração corpo-voz na arte do ator: considerações a partir de Eugenio Barba. In: GUBERFAIN, Jane. **A voz em Cena**. RJ: Revinter, 2005.

MOTTA- ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: A. M. KARWOSKI; B. GAYECZKA; K. S. BRITO (Orgs.), **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro:Lucerna, 57-71, 2005.

QUINTEIRO E.A. **Estética da voz: uma voz para o ator**. São Paulo: Summus Editorial. 1989.

RAMOS, J. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes. 2002.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. **Cadernos do professor: linguagens, códigos e suas tecnologias, v. 1**. Porto Alegre: SE/DP, 2009c.

ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros de discurso? In: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. MEURER, J. L.; BONINI, A. MOTTA-ROTH, D.(org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.184-207.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: Um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SILVA, J. I. **Misterioso, mas não indecifrável : um estudo sobre a aprendizagem na iniciação teatral**. Dissertação de Mestrado em Artes Cênicas, Instituto de Artes, UFRGS, 2009.

ANEXO A**DIÁLOGO I**

A: Oi.

B: Oi.

A:Tudo bem?

B:Tudo bem.

A: O que você tem feito.

B: Nada de muito interessante. E você?

A: Também não.

B: Pois é.

A: Pois é.

B: Então, tchau.

A: Tchau.

ANEXO B

Texto II: Diálogo de um casal (somente a parte que foi usada)

Para ver original: <http://arturds.blogspot.com/2008/05/dialogo-do-casal-luis-fernando.html>

Texto atribuído no site a Luis Fernando Veríssimo, porém não há uma comprovação de autoria.

M = Mulher

H = Homem (Entra em casa)

M - Oi!

H - Oi!

M - Trabalhou muito?

H - Sim.

M - Tá cansado?

H - Um pouco.

M - Toma um banho!

H - Vou sim... preciso..... (Banho.)

M - Ué... vai sair?

H - Vou dar uma volta.

M - Sozinho?

H - É... sozinho.

M - Vai aonde?

H - Por aí.

M - Sozinho?

H - É.

M - Certeza?

H - Sim.

M - Quer que eu vá com você?

H - Não... pode deixar... prefiro ir sozinho.

M - Vai sozinho andar pela cidade?

H - É.

M - De carro?

H - Sim.

M - Tem gasolina?

H - Sim... coloquei.

M - Vai demorar?

H - Não... coisa de uma hora.

M - Vai a algum lugar específico?

H - Não... só rodar por aí.

M - Não prefere ir a pé?

H - Não... vou de carro.

M - Traz um sorvete pra mim!

H - Trago... que sabor?

M - Manga.

H - Ok... na volta eu passo e compro.

M - Na volta?

H - Sim. senão derrete.

M - Passa lá, compra e deixa aqui.

H - Não... melhor não! Na volta... é rápido!

M - Ahhhhh!

H - Quando eu voltar eu tomo com você!

M - Mas você não gosta de manga!

H - Eu compro outro... de outro sabor.

M - Aí fica caro... traz de cupuaçu!

H - Eu não gosto também.

M - Traz de chocolate... nós dois gostamos.

H - Ok! Beijo... volto logo...

ANEXO C

Texto III: Borboletas de Amor

[Versão enviada por uma aluna]

Muito tempo atrás, havia um senhorio, o sobrenome dele é Zhu. Ele tinha uma filha, chamada Zhu Yingtai, que era muito bonita, inteligente e gostou de aprender muito. No entanto, na China antiga, as mulheres não foram autorizadas a ir à escola. Então ela teve que ficar em casa e olhou pra os alunos indo e vindo na rua pela janela todos os dias. Invejava-lhes muito e pensou: "Porque a menina tem que ficar em casa e fazer as coisas chatas, cozinhar ou lavar roupas para os homens! Porque eu não posso ir à escola?"

Finalmente, ela voltou pra o quarto e falou aos pais dela, cheia de coragem "Paipai, mamãe, quero ir para Hangzhou a ter aulas. Eu posso vestir como um homem, agir como um homem. Não vou ser descobrida! Eu prometo! Por favor! Deixe-me ir! Me dê uma chance!" O velho casal não concordou no começo, mas tinha de o fazer depois, porque Yingtai importou continuamente.

Na manhã de manhã, Yingtai, com sua servidora, em todas as ações de homem, partiu para Hangzhou felizmente depois da sua despedida.

Na escola, ela conheceu um colega, chamado LiangShanbo, que era excelente e sábio. Eles já se tornaram bimbos amigos, apenas num momento que eles vieram pela primeira vista. Os dois conversavam e discutiam muito juntos desde então. Depois, eles decidiram ser irmãos jurados e se tornaram mais íntimo do que antes.

Passando a primavera e o outono chegou. 3 anos tinham se passado. Era hora de dizer "adeus" ao seu professor e voltar para casa. Yingtai percebia que se apaixonava pelo Shanbo muito no 3anos de ficar estudando, vivendo juntos. Shanbo também se sentia triste, vendo ela voltar para casa, embora ele não sabia que ela era uma menina. Eles sentiram muito saudades entre si, após a sua despedida. Depois de vários meses, LiangShanbo foi a visitar ZhuYingtai e ele achou uma menina maravilhosa. Com surpresa e alegria. Eles se apaixonaram.

Logo depois, Shanbo enviou uma casamenteira para obter a permissão de casar com Yingtai. Mas os pais dela já havia aceitado a proposta de um mestre jovem, chamado Ma, um filho de uma família rica. O pai da Yingtai disse: "Tá brincando! minha filha, ela é minha princesa. Vou permitir o pobre estudante te casar? estou louco?" Não querendo a sua filha a ficar desapontada, a mãe da Yingtai convenceu: "O pai, Shanbo é um menino sem abundante propriedade, sem poder, mas ele é o único que a nossa gatinha amar." O pai tava com raiva, "Ele não é adequado à Yingtai, não é adequado à nossa família reconhecida. É impossível. Nunca falar isso comigo!" Shanbo sentia-se totalmente triste e adoeceu gravemente. Semanas depois, ele morreu.

Yingtai foi forçada ao decisão dos pais de se casar com o mestre Ma. Ela ficou estranhamente silenciosa, quando ela se avisou sobre o morto do seu amor. No dia de cerimônia de casamento deles, segundo a ordem dos pais, ela colocou o fato do casamento com vestido vermelho ,como uma noiva brilhante. Entrou no sedan rédeas. No caminho de escoltar a noiva, a abóboda estava passando pela tumba de LiangShanbo. O vento soprava muito forte e aí a companhia de escoltar tinha de parar por um tempo. De repente, Yingtai criou: "Tenho de enlutar o Shanbo!" Ma disse: "Querida, não faça assim, o vento está tão forte." Yingtai insistiu: "Se não me deixe fazer isso, não vou te casar." Ma permitiu finalmente. Saiu do sedan, correndo à tumba, repentinamente, Yingtai jogou o vermelho traje de casamento embora e se transformou totalmente numa roupa branca. Ela gritou altamente, com enorme tristeza em frente ao túmulo do Shanbo. Ma ficava zangada e invejava muito. Tentava a lhe dragar: "Que tu tá fazendo? seu marido sou eu! eu! Não pense nesse pobre filho!"

Nesse momento, vindo uma súbita trovoada, separou o túmulo com barulho incrível. Pesada o amor profundo e saudade, Yingtai saltou para dentro do túmulo sem hesitar, com um sorriso antes que outros poderiam perceber. Em seguida, o túmulo fechou com um barulho de novo. O vento cessou e as nuvens espalharam, acompanhando com as flores que estavam dançando no vento. Logo depois, eles descobriram duas borboletas bonitas que voaram para fora do túmulo, dançaram elegantemente e livre com alegria.

ANEXO D

TEXTO IV (LENDA “BORBOLETA DE AMOR” SEPARADA POR SITUAÇÕES)

Borboletas de Amor

[sit.1] Há muito tempo atrás, havia um senhorio cujo sobrenome era Zhu. Ele tinha uma filha, chamada Zhu Yingtai, moça muito bonita, inteligente, que tinha muita vontade de ir à escola. No entanto, na China antiga, as mulheres não tinham autorização para isso. Então ela tinha que ficar em casa, olhando pela janela os alunos indo e vindo na rua todos os dias. Sentia muita inveja deles e pensava: "Porque as meninas têm que ficar em casa e fazer coisas chatas como cozinhar ou lavar roupa para os homens? Porque eu não posso ir para a escola?" [sit.1]

[sit.2] Ela voltou para o quarto e falou a seus pais, cheia de coragem: "Papai, mamãe, quero ir para Hangzhou ter aulas. Eu posso me vestir e agir como homem, não serei descoberta, eu prometo. Por favor! Deixe-me ir! Me dê uma chance!". O velho casal não queria concordar no início, mas teve de o fazer, pois Yingtai não parava de implorar. [sit.2]

[sit.3] Na manhã seguinte, Yingtai e sua serva disfarçaram-se de homens e partiram para Hangzhou. Lá chegando, ela conheceu LiangShanbo, rapaz sábio e muito talentoso. Eles, desde então, se tornaram amigos, conversando e discutindo sobre diversos assuntos. Após um tempo, eles decidiram fazer um pacto de sangue e se tornaram mais íntimos do que nunca. [sit.3]

[sit.4] A primavera passou e o outono chegou. Era hora de dizer adeus a LiangShanbo e voltar para casa. Yingtai havia se apaixonado pelo rapaz. Shanbo sentia algo por Yingtai que não era só tristeza, embora não soubesse muito bem o que era, além de nem desconfiar que seu amigo era na verdade uma menina. Eles sentiam muitas saudades um do outro após a sua despedida. [sit.4]

[sit.5] Depois de vários meses, LiangShanbo foi visitar ZhuYingtai e encontrou uma menina maravilhosa. Era seu amigo! Com surpresa e alegria, eles se apaixonaram. [sit.5]

[sit. 6] Shanbo enviou uma casamenteira para pedir à mão de Yingtai sem saber que os pais da garota já haviam aceitado a proposta do jovem Ma, que tinha uma família tradicional e rica. [sit.6]

[sit. 7] LiangShanbo quando soube da notícia, ficou desesperado e foi até a casa de seu amor. Ao chegar lá, os pais de Zuyingtai bateram nele e mentiram que Yingtai tinha decidido casar com Ma, pois ele era o homem certo para ela. Shanbo, sentindo-se totalmente triste, adoeceu gravemente. Semanas depois, ele morreu. A jovem ficou estranhamente calada quando soube que Shanbo estava morto. [sit. 7]

[8] No dia da cerimônia de casamento, obedecendo às ordens dos pais, ela colocou um vestido vermelho de noiva. Entrou no carro e foi. No caminho da igreja, estava o cemitério em que havia a tumba de Liang Shanbo. O vento soprava muito forte e eles tiveram que parar por um tempo. De repente, Yingtai gritou dizendo que tinha que ver Shanbo. Após muita insistência, Ma finalmente permitiu. A garota saiu do automóvel, correndo em direção até a tumba e, repentinamente, Yingtai atirou ao longe o vestido vermelho de casamento e apareceu com uma roupa branca. Ela deu um grito de tristeza em frente ao túmulo do Shanbo. Ma ficou irritado e com ciúmes [9].

[9] Nesse momento, uma súbita trovoadá atingiu o túmulo com um barulho incrível. Sentindo o peso da saudade e de um amor profundo, Yingtai saltou, com um sorriso, para dentro do túmulo sem hesitar, antes que os outros pudessem perceber. Em seguida, o túmulo fechou com um barulho de novo. O vento cessou e as nuvens espalharam-se, acompanhando as flores que estavam dançando no vento. Após, eles descobriram duas borboletas bonitas que voaram para fora do túmulo, dançavam elegantemente livre e com alegria [9].

ANEXO E

DIÁLOGOS E ALGUMAS MARCAÇÕES DA PEÇA “BORBOLETAS DE AMOR”

Estas são anotações feitas por mim e pela professora Maravilhosa para o roteiro construído em conjunto por todos os participantes. É, portanto, um esboço de um roteiro, escrito com intuito de sistematizar as combinações compartilhadas pelo grupo sobre as cenas e os diálogos. Como os detalhes relativos à atuação, ao cenário e à trilha sonora eram de conhecimento de todos, não há descrição detalhada desses componentes nas anotações. Mesmo incompleto, julguei que seria importante apresentar as anotações do roteiro para que o leitor pudesse ter uma ideia geral do que foi apresentado.

Início da peça: fotografia com uma música ao fundo (Liberdade tocando).

Música instrumental – troca de livros.

Coro:

Pai, posso ir à escola?

Não.

Pai, posso ir à escola?

Não

Bate a sineta. Todos saem rindo. Três alunos estão conversando (“que afudê, meu, muito engraçado a cara que ela fez”), quando, de repente, avistam uma menina observando-os meio escondida na janela. Eles gritam:

- Mulherzinha!

- Vai lavar roupa!

A menina esconde-se. Nesse momento, a mãe chega.

Ela pergunta para si mesma: - Afudê?

Ao ver a mãe:

- Mãe, eu quero ir pra escola.

- Minha filha, a gente já falou sobre isso antes, nenhuma escola irá te aceitar. Nós mulheres cuidamos da casa, do marido e dos filhos, é esse o nosso destino.

- Mas esse não é o meu destino. Eu poderia me disfarçar de homem, agir como homem, falar como homem, ninguém vai descobrir.

- Bom, parece que eu não vou conseguir te convencer mesmo. Fale com o seu pai.

Pai aparece assinando papéis importantes. Filha chega.

- Pai, quero falar contigo. Eu quero pedir uma coisa muito séria.

- Fale, filha.

- Eu quero ir para a escola.
- Como?
- Eu quero estudar, aprender, conhecer as ciências, poder falar sobre história, arte e ...
- Mas nenhuma escola irá te aceitar.
- Mas eu posso me disfarçar de homem, agir como homem, falar como homem, ser um homem.
- Mas... (mãe puxa o pai)

Conversa entre o pai e a mãe:

- Deixa ela ir. Aproveitamos esse tempo em que ela estiver fora para organizar a questão do casamento. A serva Zhehuar pode acompanhá-la para ela não ficar sozinha.

Pai volta:

- Tá, filha. Você pode ir, mas com uma condição.
- Tudo que você quiser, papaizinho.
- A serva Zhehuar irá com você.
- Obrigada, pai. Obrigada, mãe.

Música enquanto Yngtai e a serva arrumam-se e se disfarçam de homem.

Na escola: três estudantes, sentados, conversando. Yngtai olha para a sala e vê os meninos (fica com medo). A serva a empurra. Todos olham.

- Oi, quer sentar aqui?
- Pode ser.
- Qual é o seu nome?
- Yngtai. E o seu?
- Shanboo.
- Ah, eu acho muito... afudê esse poema.
- Ah, eu também. É muito afudê...

Yngtai olha para Shanboo rapidamente e volta a olhar para o poema. Shanboo olha para o texto e olha para baixo. Os dois se olham e disfarçam. Passam as estações (inverno, primavera, verão).

Música

Alunos começam a jogar futebol quando chega o verão. Shanboo faz gol, todos comemoram.

Diálogo do pacto:

Os Deuses abençoam
 A nossa irmandade
 Yngtai e Shanboo
 Os filhos do vento
 Não haverá tormento
 Para aqueles que agora
 Selam a sua amizade
 Bebamos, celebremos...a nós.

Jardineiro recebe Shanboo.

- Yngtai está aí?
- A senhorita está no jardim.
- Senhorita?

Diálogo para o encontro deles:

- Yingtai? Você...
 - Desculpe ter escondido de você por tanto tempo... Eu não podia correr o risco de ser expulsada do colégio. Isso era muito importante para mim.
 - Então todo esse tempo você era uma, uma...
 - Menina? Mulher?
 - Não sei até que ponto isso é bom ou ruim. Mas você é... linda.
 - Obrigada.
 - Eu posso te visitar mais vezes, mesmo você sendo mulher?
 - Eu ficaria muito triste se você não viesse.
- Beija a mão dela.

Pai novamente assinando papéis importantes. Chega a carta de casamento de Mah.

- Carta de casamento do senhor Mah. Filho do governador do nosso estado.
- Esposa, carta de casamento. Venha ver.
- Felizmente. Assina logo.
- Até que enfim nossa filha vai casar com um milionário.

- Carta de casamento de Shanboo.

- Shanboo?
- Filho de agricultor..

Pai fica irritado. Serva anuncia que Mah está lá.

Música para a entrada de Mah. Pais se arrumam. Serva é chamada.

- Bolinho, biscoquinho, chazinho para o senhor Mah.
- O que o senhor tem para oferecer a nossa filha?
- Terreno, dinheiro, cavalo, servos.
 - E jóias, e ouro também?
 - Tudo que ela quiser, minha senhora.

Shanboo entra na sala, dizendo:

- Ela não pode casar com ele. Ele é um burro. (Mah deixa cair o cigarro). Não disse.
- Quem é você?
- Perdão, meu senhor, minha senhora. Me chamo Shanboo...
- Foi você quem mandou a carta então?

- Sim, foi. Ele não tem nada a oferecer para ela.
- A questão é: o que o senhor tem a oferecer para a nossa filha?
- Todo o meu amor.
- Nós já falamos com ela. Ela já aceitou casar com o senhor Mah. Seria muita pretensão da sua parte achar que ela aceitaria casar com um pé rapado como você.

Ying Tai envia, por sua serva Zhehuar, uma carta para Shanboo, enfrentado longas distâncias. A serva chega na casa de Shanboo, mas é recebida por um velho:

- É aqui que mora o Sr. Liang Shanbo?
- Não minha senhora, Liang Shanboo faleceu há duas semanas atrás, não se sabe ao certo o que aconteceu, ele ficou repentinamente sombrio e doente, a família se mudou para cidade vizinha, a duas léguas daqui, onde o rapaz foi enterrado.
- E onde fica o cemitério?
- Fica no vilarejo X, a caminho da igreja.
- Obrigada, meu senhor.

Ying Tai canta uma canção chinesa triste junto com o pai (no papel de músico agora), enquanto a serva arruma Yingtai para o casamento.

Yingtai tem uma ideia. Pergunta para a serva onde fica o túmulo de Shanboo. Os noivos encontram-se no meio do palco. Quando eles sentam, começa o movimento do carro. A serva cochicha no ouvido do motorista. Eles andam de carro. O vento está forte.

No meio do caminho, Yingtai pede para parar o carro.

Mah diz: “Querida, não faça isso, o vento está tão forte. O que você tá fazendo? Seu marido sou eu! Não pense nesse pobre filho! Ele está morto.

Se não me deixar enlutar o corpo de Shanboo, eu não vou me casar com você.

[som de trovão]

Ela entra na porta, fica tudo escuro. Há apenas a luz do spot e Yingtai e Shanboo, primeiramente, em sombras de borboletas e, após, eles como borboletas.

ANEXO F



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 INSTITUTO DE LETRAS
 Programa de Português para Estrangeiros
 Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 226 – Campus do Vale
 Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS
 Telefone: 3308-6690



CONSENTIMENTO DE USO DE DADOS GERADOS NA DISCIPLINA DE PRÁTICA TEATRAL

Projeto de Pesquisa: Objetivos e práticas de ensino na disciplina de Prática Teatral

Sou aluna do Curso de Letras Licenciatura – Português e Inglês e professora no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS e estou realizando uma pesquisa, orientada pela Profa. Margarete Schlatter, sobre os objetivos e as práticas de ensino desenvolvidas no curso de Prática Teatral, do qual você participa. Para esse trabalho, necessito observar as aulas da sua turma durante este semestre e solicitar que você responda a pequenos questionários sobre as atividades desenvolvidas. Além disso, necessito produzir gravações de vídeo de algumas aulas e transcrever e analisar partes das atividades desenvolvidas consideradas relevantes para o trabalho.

Gostaria de poder contar com sua autorização para a utilização das observações, questionários e gravações no meu estudo. O projeto de pesquisa está devidamente registrado na UFRGS e será divulgado apenas em publicações ou apresentações acadêmicas. Todas as informações serão mantidas em caráter confidencial pelo uso de pseudônimos (para nomes dos participantes) e modificação de imagem nas gravações. Além disso, os dados não serão disponibilizados para qualquer propósito que não se encaixe nos termos da pesquisa.

Agradeço pela sua atenção e estou à sua disposição em caso de dúvidas ou necessidade de esclarecimentos no telefone 93150789.

JANAÍNA VIANNA DA CONCEIÇÃO

LI A DESCRIÇÃO ACIMA E DOU O MEU CONSENTIMENTO PARA A ENTRADA DA PESQUISADORA NA SALA DE AULA EM QUE ESTUDO, BEM COMO AUTORIZO O USO DOS REGISTROS PARA PESQUISA CONFORME INDICADO ACIMA.

NOME DO ESTUDANTE:

ASSINATURA:

DATA: