



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Felipe Moraes Pereira

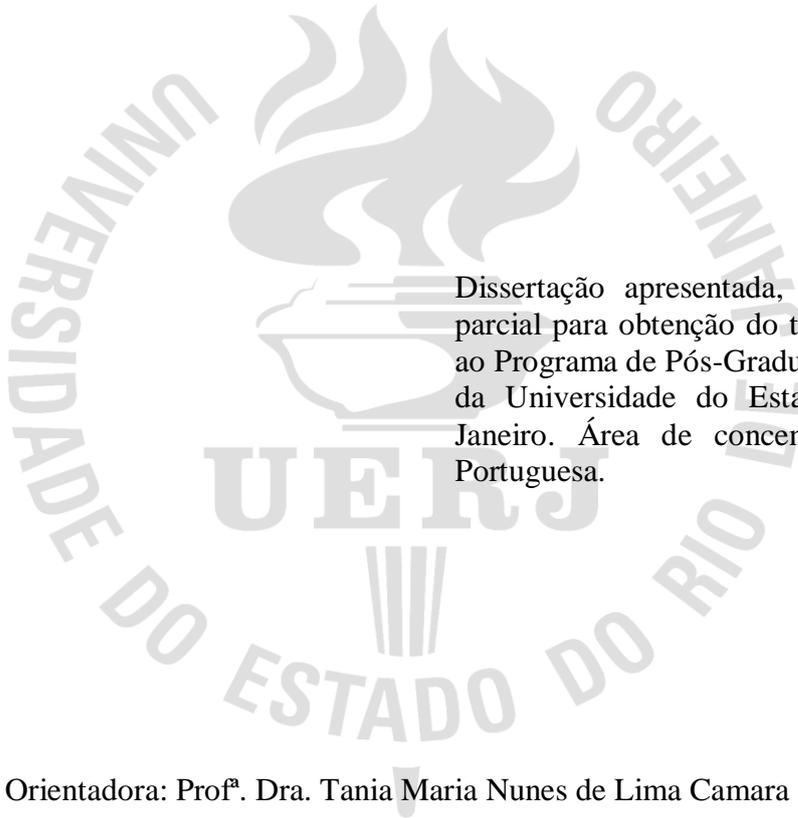
As técnicas corporais como recurso no ensino da Língua Portuguesa

Rio de Janeiro

2016

Felipe Moraes Pereira

As técnicas corporais como recurso no ensino da Língua Portuguesa



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^a. Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara

Rio de Janeiro

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

P436 Pereira, Felipe Moraes.
As técnicas corporais como recurso no ensino da Língua Portuguesa /
Felipe Moraes Pereira. – 2016.
75f. : il.

Orientadora: Tania Maria Nunes de Lima Camara.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa (Ensino médio) – Estudo e ensino - Teses. 2.
Aprendizagem – Teses. 3. Corpo humano na educação – Teses. 4. Teatro na
educação – Teses. I. Camara, Tania Maria N. L. (Tania Maria Nunes de
Lima). II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III.
Título.

CDU 806.90(07):572.5

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação.

Assinatura

Data

Felipe Moraes Pereira

As técnicas corporais como recurso no ensino da Língua Portuguesa

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovada em 16 de dezembro de 2016.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara
Instituto de Letras - UERJ

Prof^ª. Dra. Denise Salim Santos
Instituto de Letras - UERJ

Prof^ª. Dra. Ana Lúcia Monteiro Ramalho Poltronieri Martins
Instituto de Letras – UERJ

Rio de Janeiro

2016

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Jandira, que muito lutou para que eu não parasse de estudar, sabendo que apenas por meio dos estudos eu poderia mudar a realidade de vida que vivíamos. À Nice, minha avó e madrinha, e ao Jaques, meu irmão, que tanto desejaram minha formatura, mas não tiveram a oportunidade de me acompanhar nesta fase da vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus por sempre me mostrar os caminhos que devo percorrer e por escrever uma linda história de luta para a minha vida.

Aos meus orixás por sempre iluminarem meus caminhos, protegendo-me de tudo que não é luz, por serem minha força e por me permitirem crescer como ser humano.

À minha mãe por ter sido, mesmo sem alto grau de escolaridade, minha primeira professora, ensinando-me a ler e a escrever antes mesmo de eu ingressar na escola e pelo exemplo de força, de ética, de honestidade e de grandiosidade.

À minha primeira tia da escola, a tia Sandra, por me mostrar que a escola era o meu lugar, por ser o primeiro exemplo a quem segui.

A todos os meus professores da escola por me mostrarem que a educação vale a pena.

A todos os meus professores da graduação por me ajudarem a construir uma visão crítica sobre o ensino da Língua Portuguesa.

Aos amigos Poliana Podgorski, William Freire, Vanessa Teixeira, Felipe Lima, Rita Carolina, Amanda Dauch, Caroline Lucena, Camila Andrade, Roberto Lota, Aretuza Vitelbo, Jorge Luiz, Bruno Soares, Douglas Caldeiras, Paula Tavares, Isabela Fornazier, Vanessa Freire, Hellen Vasconcelos, Tatiane Braga e Caio Laranjeira por serem pilares importantíssimos em minha formação profissional e pessoal.

Aos professores Danton, Francisco Sobreira, Rosane Reis, Ana Paula Lameiras e Rita Bezerra por dedicarem a mim o melhor de suas práticas, a fim de que eu pudesse me tornar um bom professor.

À professora Tania Saliés por me permitir e por me estimular desenvolver minha primeira prática educacional em sala.

Às professoras Denise Salim e Ana Poltronieri por serem espelhos de inteligência, de bom humor, de perspicácia, de amor pelo que fazem. A Língua Portuguesa agradece por ter pesquisadoras tão brilhantes.

À minha orientadora-mãe-amiga Tania Maria Nunes de Lima Camara pelo encontro de almas, por ser minha fortaleza, meu espelho, por ser muito mais que uma orientadora nesse processo de aprendizagem, por me dar forças em todos os momentos de fragilidade, por me mostrar que eu era capaz de alcançar meus sonhos, por caminhar ao meu lado na busca do conhecimento, por ser uma mãe que acolhe seu filho em seu ninho.

A todos os meus alunos por me ajudarem nas aulas, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem

Ao meu filho, meu maior amor, minha base, por ser meu norte, por ser minha luz no meio da escuridão, por ser meu conforto diariamente, por representar a bondade e a pureza, por dedicar a mim os mais belos sentimentos e gestos de carinho e afeto, por ser uma pessoa de coração tão nobre e alma tão generosa, impulsionando-me sempre a continuar estudando.

Um professor que não exerce a curiosidade está equivocado.

Paulo Freire, 2009

RESUMO

PEREIRA, Felipe Moraes. *As técnicas corporais como recurso no ensino da Língua Portuguesa*. 2016. 75 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

É um desafio para todos os professores criar novos métodos que incrementem o processo de construção do conhecimento, numa tentativa de sempre tornar tal processo o mais eficiente possível. A proposta aqui exposta visa a trabalhar o ensino da Língua Portuguesa, tomando as técnicas corporais do teatro como ponto de partida. Tal recurso vem se mostrando caminho profícuo de auxílio à aprendizagem em um ambiente escolar, visto que não se prende à dinâmica convencional, tradicional – de eficiência bastante questionável - posta em prática na sala de aula. Acreditamos que o emprego do lúdico, nas aulas de língua materna, traz, para o plano concreto, aqueles conceitos normalmente expostos de maneira abstrata. Dessa forma, os alunos podem ser, de fato, os atores principais do processo: experimentam táticas que desenvolvem o senso crítico, constroem o conhecimento, inventam as possibilidades de aprendizagem, além de terem estimuladas a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia no momento de produção textual. Utilizaremos o aporte teórico das gramaticais tradicionais da língua portuguesa, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e das técnicas corporais do teatro. Os objetivos esperados nesta pesquisa consistem em refletir acerca do ensino-aprendizagem dos conteúdos gramaticais e mostrar que o corpo, por meio dos jogos dramáticos, é um elemento facilitador desse ensino. A tentativa de utilização do teatro constitui, pois, um auxílio às teorias apresentadas nas aulas de produção textual. Desse modo, cria-se uma sugestão pedagógica que pode proporcionar o enriquecimento da prática docente em Língua Portuguesa junto aos alunos. Criam-se também, e principalmente, possibilidades estratégicas que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino. Língua Portuguesa. Corpo.

ABSTRACT

PEREIRA, Felipe Moraes. *Body techniques as a resource in the teaching of the Portuguese Language*. 2016. 75 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Every teacher faces the challenge of developing new methods that add to the process of knowledge construction in an attempt to cause such process to be as efficient as possible. The purpose of this paper is to discuss the teaching of Portuguese, taking body techniques used in theater as a starting point. Such a resource has been shown to be a fruitful way to assist learning in the school environment, since it is detached from the traditional and conventional dynamics – the efficiency of which is debatable – used in the classroom. We believe that the employment of playfulness in mother tongue classes brings to reality those concepts that are usually explained in a very abstract manner. Thus the students can actually be the main actors of the process: they employ tactics that develop critical sense, build on knowledge, create learning possibilities as well as stimulate their curiosity, self-confidence, and autonomy in the time of text production. We will use the theoretical contribution of traditional grammars of the Portuguese language, the National Curriculum Framework and the body techniques used in theater. The expected goals of this research are to debate the teaching and learning of grammatical contents and to show that the body is, through drama games, a facilitating element in teaching. The attempt to use drama constitutes an aid to the theories presented in writing classes. This presents a pedagogical suggestion that can further enhance the teaching practice with students and create strategic possibilities that place the student in the center of the learning process.

Keywords: Teaching. Portuguese. Body.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO	16
2.	ESTRATÉGIAS DE ENSINO	20
2.1	Corporeidade	20
2.2	Viewpoints	20
2.3	Mímica	25
3	CONTEÚDOS SELECIONADOS DA LÍNGUA PORTUGUESA	26
3.1	Estudo da coesão e da coerência textuais	26
3.2	A flexão verbal	29
3.2.1	<u>Formação verbal</u>	30
3.2.2	<u>Estrutura do verbo</u>	30
3.2.3	<u>Desinências do verbo</u>	31
3.2.4	<u>Categorização dos verbos em Língua Portuguesa</u>	31
3.2.5	<u>Modos verbais</u>	32
3.2.6	<u>Conjugação verbal</u>	33
3.2.7	<u>Categorias de pessoa e número</u>	33
3.2.8	<u>Categorias de tempo</u>	34
3.2.8.1	Tempos do verbo no indicativo	34
3.2.8.2	Tempos do verbo no subjuntivo	35
3.2.8.3	Tempo do verbo no imperativo	35
3.2.9	<u>Categoria de aspecto</u>	35
3.3	Verbo de ligação e verbo significativo: emprego dos verbos nos textos narrativos e descritivos	36
3.4	História em quadrinho	39
3.5	Ready-made	41
4	ROMPENDO AS BARREIRAS DA SALA DE AULA: AS	

	PRÁTICAS CORPORAIS COMO AUXILIARES DO	
	PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	45
4.1	Corporeidade: a busca da unicidade em sala de aula	47
4.2	Viewpoints como estratégia de ensino dos verbos em sala de	
	aula	50
4.3	Produção e interpretação textuais por meio dos viewpoints	53
4.4	A mímica como um recurso auxiliar no ensino da gramática	
	aplicada à produção de textos	59
4.5	HQ: do humano no quadro à história em quadrinho	66
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
	REFERÊNCIAS	73

INTRODUÇÃO

“Eu nunca ensino aos meus alunos. Apenas tento criar condições nas quais eles possam aprender.”

Albert Einstein

Sou professor de língua há alguns anos. No entanto, é desde o tempo de aluno que as aulas das disciplinas clássicas, de um modo geral, me parecem algo monótonas. Certamente, não se pretende aqui construir uma prática pedagógica baseada simplesmente em motivações idiossincráticas de um ex-aluno entediado. A monotonia não passa de um sintoma de um problema mais grave, que não deve necessariamente ser debitado ao professor ou à escola, pois às vezes tem sua causa no próprio estudante. Por conta desse fato, o que se propõe aqui é deixar clara a seguinte tese: enquanto se praticar um modelo de aula que não considere os anseios e as especificidades do aluno, um modelo que o trate como mero espectador de uma palestra, o ensino continuará aquém de seus objetivos. Desse modo, percebe-se a necessidade de trabalhar a língua materna de uma maneira diferenciada, que colocasse o aluno, repito, no centro do processo.

Na busca de uma prática mais eficiente e eficaz no ambiente escolar, optei pela parceria com a arte, com o lúdico, considerando que essa estratégia, além de inovadora, é capaz de permitir maior envolvimento de todos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a escolha do teatro se sustenta por dois pilares. O primeiro é minha crença, como ator e preparador corporal de atores, de que tal recurso nos permitirá criar um ambiente mais agradável à condução da aprendizagem, uma vez que todo o conteúdo específico da disciplina será transmitido pelo professor – internalizado e, conseqüentemente, aprendido pelo aluno – a partir da prática (GRANERO, 2011). O segundo pilar que sustenta a escolha do teatro tem muito que ver com a nossa visão de língua e de seu ensino: trata-se de um procedimento baseado na interdisciplinaridade, coadunando-se com o que está previsto nos PCN (2000) para o ensino de língua materna. Nossa visão de língua, especificamente, traduz-se nas palavras de Gustavo Bernardo: “O discurso escrito, a redação, é um dos modos de organizar e articular o pensamento, de **tocar e de conhecer o mundo**” (grifos nossos. BERNARDO, 2010, p. 44).

No intuito de concretizar essa concepção, escolhi utilizar o elemento físico que nos permite tocar e conhecer o mundo: o corpo, a partir das técnicas corporais utilizadas no teatro.

A escolha de tais técnicas não se deu apenas pelo caráter inovador da proposta, mas, aprioristicamente, em função da metodologia estipulada pela técnica: práticas que devam ser

realizadas em grupo. Bakhtin (1986), quando descreve o contato dialógico entre textos, esclarece que "por trás desse contato está um contato de personalidades e não de coisas" (BAKHTIN, 1986, p. 162). Encontramos, pois, nesse pensamento, a motivação para o trabalho em grupo, num esforço de ensejar o contato de personalidades. Estamos considerando, ainda, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa, presente nos PCN (2000), é promover a situação comunicativa.

A presente pesquisa busca, portanto, um novo encaminhamento para o ensino da Língua Portuguesa por meio do trabalho corporal. A língua materna e as técnicas corporais teatrais serão as disciplinas que nos darão suporte para desenvolvermos a prática de leitura e de escrita. Pretendemos, por meio de tais recursos, promover um ambiente de estímulo aos alunos para que possam compreender melhor a língua e, ao mesmo tempo, conscientizarem-se cada vez mais de seus papéis nas práticas interativas.

A intenção de trabalhar a Língua Portuguesa valendo-se de uma estratégia diferente da preconizada pelos padrões escolares surgiu a partir dos problemas frequentemente enfrentados com a utilização do modelo vigente. Desejando que, verdadeiramente, o alunado pudesse compreender o papel dos componentes gramaticais e entender que a língua deve ser vivida, aplicamos as práticas corporais do teatro em sala, uma vez que a vivência fica não só no corpo, mas também na alma.

Esse é um procedimento que vai além do modelo educacional em voga, modelo este que pode conduzir a uma espécie de massificação do ensino, não permitindo ao aluno entender a importância da aprendizagem. Nesse sentido, o português pode romper as barreiras da sala de aula, construindo um real aprendizado. Na prática, é a transdisciplinaridade que mostra efetivamente as áreas que estão interligadas e, por isso, que podem ser aproveitadas no ambiente escolar.

Retomando as justificativas para a escolha do tema da presente pesquisa, uma delas diz respeito justamente à lacuna existente na área de pesquisa relativa ao ensino de português por meio de técnicas corporais. Entre os poucos estudos encontrados, podemos citar Vic Vieira Granero (2011) e Mark Labrow (2011), que trabalham novas propostas de ensino na escola; todavia, apesar de fazerem uma rica análise do ensino e de métodos para o ensino, tais autores não abordam o ensino de Língua Portuguesa com o auxílio de técnicas corporais.

Assim, levando em conta a ausência de estudos que analisam novas propostas de ensino da língua materna auxiliada por técnica corporal do teatro, a presente pesquisa busca contribuir para os estudos desse novo caminho a ser percorrido no ensino, investigando de que maneira é possível relacionar essas técnicas ao percurso do ensino da Língua Portuguesa

e pensando de que forma esses diferentes instrumentos podem auxiliar no desenvolvimento intelectual dos alunos, elaborando metodologias e manuais voltados para o ensino da disciplina.

Acreditamos que pesquisas sobre novas metodologias são importantes porque, ao ter contato com conceitos gramaticais, muitas vezes abstratos, tornam possível analisar fatos e fenômenos a partir de uma nova perspectiva. Além disso, quando apresentamos os conteúdos por meio de métodos inovadores, temos a oportunidade de observar o fluxo e refluxo da aprendizagem, dos quais nós fazemos parte.

Além disso, analisar o percurso do ensino da língua em sala de aula nos ajuda a compreender de que maneira as propostas aqui apresentadas permitirão desenvolver novas perspectivas sobre os conteúdos gramaticais em um ensino lúdico-conceitual.

Nesse sentido, revela-se a relevância da pesquisa, visto que, apesar das muitas pesquisas realizadas na área do ensino, estudos que abarquem esse ensino por meio de técnicas corporais ainda são escassos. Entender o processo de construção do conhecimento por outras vias pode ser um caminho tanto para a mudança de perspectiva quanto para a elaboração de métodos e materiais que contemplem a condução produtiva do ensino-aprendizagem de Português em sala de aula.

A presente pesquisa parte da seguinte questão inicial: “como se organizam as diversas propostas teórico-metodológicas para o ensino de Português por meio das técnicas corporais do teatro?”

Faz-se também um questionamento secundário que ajudará a responder à pergunta inicial: “qual a relação teórico-metodológica entre o ensino de Português e as técnicas corporais?”

O raciocínio para estabelecer essa correlação não é complexo. O ser humano tem a necessidade de se comunicar, ou seja, interagir com as partes envolvidas num ambiente de interação. Tal interação ocorre a partir de textos construídos por diferentes códigos entre os participantes desse ato. Parece-me razoável dizer que o propósito primeiro de toda língua seja estabelecer essa interação.

Esse propósito comunicativo, entretanto, está presente em todas as formas interativas que se apresentam na vida, e não é preciso muito esforço para se afirmar que o corpo, por meio dos movimentos, gestos e expressões, também sustenta a fluidez da comunicação. A partir desse ponto, podemos perceber a interligação das áreas aqui propostas. Afinal, por meio do nosso corpo, somos capazes de transmitir mensagem de maneira eficaz, isto é, conseguimos nos comunicar, dar suporte à comunicação por meio das expressões corporais.

Considerando que nossa metodologia utiliza dinâmicas corporais como elementos-chave no processo, aspectos complexos a serem considerados, como, por exemplo, uma diferença acentuada entre as realidades de cada aluno, não serão uma preocupação. Isso porque, de acordo com a teoria na qual me apoio, a atividade lúdica aqui exposta tem o poder de apagar, ainda que temporariamente, as diferenças.

O corpo é o elemento que particulariza cada indivíduo, mas que, ao mesmo tempo, torna, através da semelhança, os cidadãos seres que se reconhecem como sendo da mesma espécie. Além disso, o código corporal, ainda que de maneira básica, é um dos que se mostra capaz de permitir a interação entre os indivíduos com diferentes realidades linguísticas. Um brasileiro pode se comunicar com um americano utilizando os códigos corporais, por exemplo, sem sequer conhecer a língua de seu interlocutor.

Não basta, portanto, saber que o ensino da Língua Portuguesa é primordial para a interação social e para a aquisição do conhecimento. Deve haver um diferencial em seu ensino justamente para fazer com que os alunos possam perceber a importância de aprendê-la e utilizá-la, como indicam os PCN (2000). E qual seria esse diferencial? Nesse momento, em nosso ponto de vista, é que surge a arte.

Utilizar o teatro como recurso na condução do conhecimento da língua portuguesa é entender que ele pode tornar o ensino mais prazeroso pelo fato de fazer o aluno sair do habitual, além de ser uma instância da arte válida para desenvolver no aluno a capacidade discursiva, a elaboração de textos e o contato com o outro (GRANERO, 2011). Sendo a arte um dos fatores para a transformação do mundo, eu me aproprio dessa marca para tentar mudar o mundo dos meus alunos e o meu, bem como para fazê-los vivenciar o ensino. Tal recurso cria uma memória que não se encontra apenas na mente, mas no corpo pelas marcas experienciadas no contato.

O objetivo geral desta dissertação é demonstrar, através do trabalho com o corpo modos alternativos de trabalhar os elementos que constituem o aprendizado da Língua Portuguesa, uma vez que o corpo é o elemento social que nos faz seres da mesma espécie e promover um trabalho de integração entre os alunos. Como objetivos específicos, buscamos demonstrar o desenvolvimento de atividades relacionando aos assuntos coesão e coerência, estudos do verbo, leitura e produção textuais e o gênero história em quadrinho, usando, como ponto de partida, as técnicas corporais do teatro.

Com relação à metodologia utilizada, no primeiro momento, foi realizado um levantamento bibliográfico, buscando autores que, assim como Vic Vieira Granero (2011) e Mark Labrow (2011), apresentavam novas propostas de ensino na escola. Tal levantamento

nos permitiu estabelecer a possível conexão entre o ensino e o teatro, garantindo a concepção de ensino da língua prevista pelos PCN (2000). Como aporte teórico dos conteúdos gramaticais, utilizaremos os estudos de Azeredo (2008), de Bechara (2009) e de Cunha & Cintra (2008), por exemplo, para relacionarmos os conteúdos gramaticais às técnicas corporais.

Em um segundo momento, foram pesquisadas as técnicas corporais que poderiam ser utilizadas como auxiliares do ensino de conteúdos da Língua Portuguesa, com base nos propósitos anteriormente apresentados. Tal pesquisa indicou a corporeidade, os viewpoints e a mímica como as mais produtivas.

Em um terceiro momento, a parte prática: o desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa por meio dos jogos teatrais dos, que valorizam os jogos corporais, dentro de sala de aula. Utilizamos as práticas que mais se adequavam ao desenvolvimento do pensamento crítico aos alunos e que os fez trabalharem com o diferente.

Posteriormente, abrimos para discussões e teorizações dos conteúdos. Nesse momento, fez-se necessária a introdução dos conceitos gramaticais. Dessa forma, os alunos foram levados a pensar nas propostas e a criar o entendimento de tudo isso para, mais à frente, ter os conteúdos registrados segundo os compêndios gramaticais.

Por fim, após observar todo o desenrolar das aulas, produzi um relatório para cada prática sobre o que foi feito, no intuito de verificar se tudo havia saído como eu esperava ou não. Desse modo, tive como avaliar o crescimento dos discentes na disciplina. Esses relatórios foram montados como uma ficha da atividade. Nele, especifiquei o que foi feito, qual era o objetivo que eu pretendia alcançar com a prática proposta, o que ocorreu em sala e se todo o intento atingiu as expectativas.

No primeiro capítulo desta dissertação, apresentamos nossa concepção de ensino da língua, baseada nos PCN. No segundo capítulo, apresentamos as estratégias corporais utilizadas como auxiliares no ensino da língua. No terceiro, expomos os conteúdos da Língua Portuguesa utilizados para a pesquisa. No quarto, relacionamos as estratégias corporais aos conteúdos da língua materna, ou seja, apresentamos nossa metodologia de ensino.

1 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

A orientação de ensino, de maneira geral, preconizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio (2000) apresenta um perfil integrador e de caráter contemporâneo. Essa base educacional deve levar o aluno a relacionar o conhecimento adquirido na escola ao contexto social em que se encontre. A escola não deve estar separada da vida do aluno; assim, o ensino deve apresentar mecanismos capazes de levar à construção de um raciocínio reflexivo e crítico.

Essa necessidade surgiu pelo fato de que o currículo do ensino médio anterior à nova orientação preconizava um ensino que não levava o aluno a relacionar os conhecimentos adquiridos à vida em sociedade. Além disso, priorizava-se o acúmulo de informações em detrimento da qualidade dessas informações. O que os PCN (2000, p. 4) apresentam é a valorização da qualidade do conhecimento e da validade deste para a vida, conforme se confirma na passagem abaixo:

Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender.

A implantação de um novo currículo que abarcasse as necessidades do aluno surgiu pelas mudanças que a própria sociedade sofreu. A inserção da tecnologia no dia a dia tornou indispensável a articulação entre o conhecimento e essa nova realidade, desenvolvendo a proficiência em diversas áreas que possam interagir entre si. O acesso ao conhecimento é quase que imediato nos dias de hoje e, em pouco tempo, será mais ágil e eficaz, deixando o ambiente escolar com a urgência de reformulação. Segundo os PCN (2000, p. 5),

A denominada “revolução informática” promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral. É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias.

Todo esse processo de mudança exige reorganização de toda a estrutura escolar, o que inclui a capacitação dos profissionais envolvidos. O docente precisa priorizar o trabalho interdisciplinar em sala de aula para demonstrar aos discentes a relação entre as diferentes áreas de saber para ajudar a desenvolver a capacidade de compreensão e dessas competências do conhecimento. Assim, “propôs-se, numa primeira abordagem, a reorganização curricular em áreas de conhecimento, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização.” (PCN, 2000, p. 7).

No que se refere à área de conhecimento, o currículo apresentado organiza a estrutura da educação em quatro bases essenciais para contemplar a aprendizagem. Essas bases servem como um norte a ser seguido ao se trabalhar com educação nos dias de hoje. Nesse aspecto, o desafio do professor é conseguir concretizá-las na vida do aluno. Estes devem ser capazes de “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a viver e aprender a ser” (PCN, 2000, p.14).

Para aprender a conhecer, a escola precisa incentivar o aumento do saber; assim, o aluno terá sempre despertada a curiosidade pelo conhecimento, o que poderá fazê-lo buscar sempre mais. Para aprender a fazer, o aluno deve ser levado a relacionar teoria e prática para desenvolver novas habilidades. Para aprender a viver, é necessário desenvolver a capacidade de interação no processo de aprendizagem e de co-construção do conhecimento, ou seja, de todos serem elementos fundamentais para construção do saber. Para aprender a ser, importa desenvolver a autonomia do aluno para que este possa refletir e se desenvolver como ser humano e social.

Esses alicerces nos quais se baseia a educação devem ser trabalhados de acordo com as particularidades de cada área de conhecimento. O ensino do português no Brasil, por exemplo, está alicerçado na área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Nessa área de conhecimento, prioriza-se desenvolver a capacidade de articulação entre as diferentes manifestações culturais e sociais da linguagem, sendo esta o uso e a interpretação do código da língua, visando a estabelecer a comunicação. Para os PCN (2000, p. 19).

A linguagem é considerada aqui como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido.

O ensino da disciplina Língua Portuguesa previsto pelos PCN destaca o trabalho interdisciplinar, manifestando o relacionamento com o contexto social. A língua é uma

manifestação social; desse modo, aprender o funcionamento da sua estrutura ajuda a construir o sentido dos textos. Acima de tudo, usamos a língua como um elemento capaz de interagir com o outro. Portanto, quanto mais se conhece a língua, mais eficiente se torna essa interação: “comunicação aqui entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas. (PCN, 2000, p. 17).

Essa comunicação, para ser eficiente, precisa dialogar com a manifestação e produção dos diversos gêneros textuais (orais ou escritos) para que a realidade de língua vivida pelo aluno se evidencie. Por meio da língua, constroem-se muitos saberes quando bem utilizada, mas pode desconstruir também se trabalhada isolada do texto, na produção de significados.

Os conteúdos gramaticais recomendados pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) devem ser utilizados como instrumentos auxiliares da compreensão de textos produzidos no cotidiano. Por seu turno, a literatura serve como fonte enriquecedora de textos, ampliando a capacidade de leitura, de conhecimento gramatical, de estrutura textual, de gêneros e, acima de tudo, de significado, em função de sua própria natureza. Na visão dos PCN (2000, p. 18).

O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino da língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura.

Todo o currículo do Ensino Médio foi organizado visando a desenvolver habilidades e competências nos estudantes, isto é, levando a uma educação capaz de transformar o ambiente de ensino como fonte de preparação do aluno para a vida. Como habilidades e competências a serem desenvolvidas por meio do ensino da língua materna, os PCN (2000, p. 24), estabelecem os seguintes aspectos:

Representação e comunicação

- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
- Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida.

Investigação e compreensão

- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).
- Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.
- Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos.

Contextualização sociocultural

- Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
- Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

Para garantir a validade dos dados expostos, apresentamos uma pesquisa que visa ao ensino qualitativo no desenvolvimento dos estudos linguísticos, com o intuito de garantir o que está previsto nos PCN como habilidades e competências a serem desenvolvidas. Além disso, espera-se, por meio dessas orientações de ensino, conseguir um novo encaminhamento para o trabalho com a língua materna.

2 ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Apresentamos neste capítulo os conceitos e os estudos acerca das estratégias adotadas em sala de aula, técnicas corporais usadas no teatro com o intuito de auxiliar o trabalho de qualidade e intensidade do ator em cena. A essas técnicas relacionamos, mais à frente, os conteúdos selecionados para o ensino de Língua Portuguesa. Neste primeiro momento, o objetivo é conceituá-las e caracterizá-las de modo a torná-las claras.

2.1. Corporeidade

O termo corporeidade foi desenvolvido na filosofia dos artistas que trabalham com o corpo para se referir ao modo pelo qual o cérebro é capaz de reconhecer e de utilizar o corpo como um instrumento que mantém relação com o mundo. Não há para tal nomenclatura uma técnica ou prática específica para trabalhar o corpo. O princípio da corporeidade é a criação da unidade corporal entre todos os envolvidos. Para Polak (1997, p. 37), o termo corporeidade é:

[...] como mais que a materialidade do corpo, que o somatório de suas partes; é o contido em todas as dimensões humanas; não é algo objetivo, pronto e acabado, mas processo contínuo de redefinições; é o resgate do corpo, é o deixar fluir, falar, viver, escutar, permitir ao corpo ser o ator principal, é vê-lo em sua dimensão realmente humana. Corporeidade é o existir, é a minha, a sua, é a nossa história.

Para que isso ocorra de maneira eficiente, é necessário que se desenvolvam jogos que possibilitem o trabalho simultâneo de todos os atores. Ou seja, espera-se, por meio da criatividade de quem trabalha com essa ideia, jogos que desenvolvam no todo um mesmo ritmo e uma mesma construção corporal, para que a cena possa apresentar coerência.

2.2. Viewpoints

A filosofia dos *viewpoints*, a princípio, foi criada nos anos 1970 pela coreógrafa Mary Overlie para trabalhar a improvisação com bailarinos que experimentavam a dança moderna. Essa filosofia foi desenvolvida com o intuito de se pensar nos modos como se age em relação

à movimentação e aos gestos. Ela permite uma movimentação rítmica no palco através do jogo em grupo. Posteriormente, as diretoras teatrais Anne Bogart e Tina Landau adaptaram essa teoria para se trabalhar com atores, visando à busca da atenção e do trabalho em grupo. A técnica reúne a relação tempo e espaço, que caracterizam linguagem de tudo o que ocorre nas ações em cena. Em outras palavras, os *viewpoints* são elementos que permitem uma leitura da experiência a partir do contato do corpo com o jogo cênico; é uma prática que trabalha a ideia de ação e reação, de modo a desenvolver uma unidade de sentido com todos os atores em cena.

Na contextualização histórica de seu livro *The viewpoints book*, Anne Bogart e Tina Landau (2005) indicam os protestos contra a Guerra do Vietnã, em 1960, como marco para diluição de limites entre as artes nos Estados Unidos. O termo *viewpoints* tem como tradução literal a expressão *pontos de vista*; essa tradução vem da influência dos desdobramentos dos *Six Viewpoints* (espaço, história, tempo, emoção, movimento e forma), sistematizados por Mary Overlie em 1970 (apud BOGART; LANDAU, 2005).

Bogart e Landau (2005) indicam a dança como uma referência para as experiências de expansão/diluição de limites entre as artes, pela tentativa feita por coreógrafos importantes em desvincular/liberar a coreografia da psicologia e do drama convencional. Elas, no entanto, frisam o questionamento conceitual sobre a dança levando a inúmeras experiências, que acabaram por mudar regras. De acordo com as autoras, o que unia os artistas era a crença na ausência de hierarquia e a valorização do momento presente durante as atividades artísticas, rejeitando mensagens sociais e virtuosismos.

Os Viewpoints, tal como divulgados por Bogart e Landau, representam a sedimentação das experiências pós-modernas ocorridas entre o fim da 2ª Guerra Mundial e o fim dos anos 1960, sem propor, no entanto, encenações improvisadas. A técnica de *viewpoints* foi construída, distante do modo como o modelo proposto por Stanislavsky vinha sendo utilizado no teatro americano¹, para momentos anteriores ao da apresentação para o público, para o treinamento dos intérpretes, para integração do grupo de artistas e para criação de movimento para o palco, levando em consideração aspectos espaciais e temporais, e permitindo aos intérpretes e ao diretor a criação de um vocabulário comum para a encenação.

¹ “*The inherited problems and assumptions caused by the Americanization of the Stanislavsky system are unmistakably evident in rehearsal when you hear an actor say: “If I feel it, the audience will feel,” or “I’ll do it when I feel it.” When a rehearsal boils down to the process of manufacturing and then hanging desperately onto emotion, genuine human interaction is sacrificed.*” (BOGART; LANDAU, 2005, 16.).

“As suposições e problemas herdados por conta da americanização do sistema de Stanislavsky ficam inequivocamente evidentes nos ensaios quando se ouve um ator dizer: ‘Se eu sentir, o público também sente’ ou ‘eu vou fazer quando eu sentir.’ Quando o ensaio se resume ao processo de produção e de apoio desesperado na emoção, a interação humana genuína acaba sendo sacrificada.” (tradução livre)

Surpreendentemente, ao mesmo tempo em que admitem a sobreposição dos *viewpoints* físicos e vocais, Bogart e Landau (2005) propõem uma oposição entre som e movimento, sem se aprofundar nas razões que as levaram a essa opção.

Os *viewpoints* físicos se dividem em **temporais**, que se subdividem em tempo, duração, resposta cinestésica e repetição, e em **espaciais**, que se subdividem em forma, gesto, arquitetura, relação espacial e topografia. Os *viewpoints* vocais seguem a lógica dos físicos com algumas alterações e se subdividem em tempo, duração, repetição, resposta sinestésica, forma, gesto, arquitetura, afinação, dinâmica, aceleração/desaceleração, timbre e silêncio.

A aplicação dos *viewpoints* ocorre por meio de uma série de exercícios a serem realizados em espaços fechados, preferencialmente com piso de madeira, com poucos móveis e local para acondicionar os pertences dos participantes, que devem fazer os exercícios descalços, com roupas confortáveis, cabelos presos e sem adereços.

Os exercícios propostos para os *viewpoints* físicos pressupõem, desde o princípio, o trabalho em grupo, com exceção do *viewpoint* tempo. Os *viewpoints* vocais, ao contrário, pressupõem treinamento inicial individual nos *viewpoints* afinação, dinâmica, tempo, duração, timbre, forma, gesto e arquitetura. A prática em grupo, nesse caso, começa com o *viewpoint* repetição, passando para resposta cinestésica e silêncio. O *viewpoint* vocal aceleração/desaceleração só será exercitado por ocasião da introdução de diálogos ao treinamento.

Bogart e Landau (2005) propõem ainda que o treinamento em *viewpoints* se inicie pelos físicos, seguidos pelos vocais. Somente após a fluência em todos eles, são propostos exercícios que aliem os *viewpoints* físicos e vocais. No entanto, a utilização dos exercícios em grupo dos *viewpoints* é altamente recomendável em musicais e óperas pelos benefícios que Bogart e Landau (2005, p. 121.) indicam:

Durante as primeiras etapas dos ensaios podem ser utilizados para criar integração no grupo e desenvolver vocabulário físico para o universo da peça.

Em etapas intermediárias podem ser utilizados para aprofundar a caracterização, encontrar o universo físico da peça e para aplicação direta no estabelecimento de cenas, ou transições

Durante a temporada podem ser utilizados como aquecimento do grupo e para manutenção da leveza e espontaneidade durante as apresentações². (tradução livre).

² “During the first stages of rehearsal it can be used to (1) create an ensemble and (2) develop a physical vocabulary for the world of the play. In the second stages of rehearsal it can be used to (1) deepen character, (2) find the physical life for the play and (3) apply directly to the staging of scenes or transitions. During the running of a show it can be used to (1) provide a company warm-up and (2) maintain freshness and spontaneity in performance”. (BOGART; LANDAU, 2005, 121.).

“Durante as primeiras fases do ensaio, pode ser usado para (1) criar um grupo e (2) desenvolver um vocabulário físico para o mundo da peça. Nas próximas fases do ensaio, pode ser usado para (1) aprofundar o personagem,

Antes do início do treinamento em *viewpoints*, as autoras sugerem uma série de exercícios para integrar e desenvolver no grupo características como *soft focus* (qualidade de olhar relaxado que permita informações visuais periféricas em lugar de foco específico em um objeto ou pessoa), desenvolvimento de outros sentidos e presença coletiva. Esses exercícios contemplam alongamentos com etapas detalhadamente descritas; saudações ao sol (exercício inspirado na yoga); sequência de saltos iniciadas pelo grupo como um todo; corrida em círculo com orientação externa para visualização de cinco imagens³; corrida para o centro do círculo e de volta para o círculo; doze/seis/quatro⁴; caça (onde em círculo, cada um tenta tocar a pessoa que está na frente, que tenta evitar ser tocado); e visão periférica⁵.

O treinamento em *viewpoints* físicos propõe séries de experiências com movimentos. A orientação de Bogart e Landau é de que todos os nove *viewpoints* físicos sejam apresentados no mesmo dia. Como em jogos, as regras propostas criam limitações e orientam as possibilidades de movimento. A consciência do espaço do exercício é fundamental; não há que se imaginar cenários diferentes da arquitetura do espaço do treinamento e das presenças que ali se encontram.

Como complicadores, são propostas orientações de deslocamento circulares, em grade, em raia, alternados com rotas aleatórias. Dentro dessas propostas, devem ser desenvolvidas experiências de tempo, duração, resposta cinestésica, repetição, relação espacial, gesto, forma, arquitetura (observando todos os tipos de características do espaço, sem que sejam esquecidas

(2) encontrar a vitalidade física da peça e (3) sua aplicação direta na encenação ou nas transições. Durante a temporada de apresentações, pode ser usado para (1) criar um aquecimento para o grupo e (2) manter o sentimento de novidade e espontaneidade na atuação. (tradução livre)

³ “1. *Imagine a beautiful golden band around your head pulling gently upward.* 2. *Use soft focus.* 3. *Loosen your arms and shoulders.* 4. *Imagine that your legs are Strong and muscular and that your bare feet are accustomed to working in the soil. Feel the sense of descent into the ground.* 5. *Place your hands on your heart. Find the beating of the heart. Extend the arms outward and imagine working with an open heart.*” (BOGART; LANDAU, 2005, 26.)

“1. Imagine uma bela faixa dourada em volta de sua cabeça puxando-a suavemente para cima. 2. Use o foco suave. 3. Relaxe braços e ombros. 4. Imagine que suas pernas são fortes e musculosas e que seus pés descalços estão acostumados a trabalhar no solo. Perceba o sentimento de descida no solo. 5. Coloque suas mãos sobre o coração. Encontre o batimento. Estique seus braços para fora e se imagine trabalhando com o coração aberto.” (tradução livre)

⁴ Todos correm em círculo, na mesma direção e velocidade: 1. Todo o grupo muda de direção no mesmo momento (sem iniciativa individual). 2. Durante a corrida, alguém começa a pular e todo grupo acompanha, depois todos passam a correr na direção oposta. 3. Durante a corrida, alguém para e todos param, depois todos voltam a correr na mesma direção. Depois de aprendidos, o grupo deve fazer doze mudanças de direção, seis pulos e quatro paradas em sequência aleatória.

⁵ O grupo anda livremente pelo espaço com *soft focus*, cada um escolhe uma pessoa para observar, sem que esta perceba ser observada. Depois de um minuto de observação, cada um deve trocar a pessoa observada, depois acrescentar outra e outra e outra mais, chegando a cinco. Depois parar de observar estas cinco e voltar a andar livremente com presença pelo espaço.

as tácteis e audíveis) e topografia (sem que se esqueça que os próprios círculo, grade e raia são propostas de topografia).

Esse treinamento é de grande valia para atores quando em preparação para os espetáculos, especialmente se puderem ser realizados no palco onde ocorrerão as apresentações, como forma de fortalecimento da capacidade de interação/adaptação ao ambiente, deslocamento e posicionamento em cena. Cabe ressaltar que, nesses tipos de montagens, os atores devem estar atentos à movimentação da cena.

“Feche seus olhos. Tome consciência de tudo que você sentir pelo cheiro, som, energia.”⁶ (BOGART; LANDAU, 2005, p. 54. Tradução da versão das autoras). Essa frase indica expansão dos sentidos para além dos cinco aceitos pelo senso comum (visão, olfato, paladar, audição e tato) e esclarece a grandiosidade da proposta do treinamento em *viewpoints*, que admite e faz uso de experiências sensoriais extracorporais.

Quando se faz opção pelo treinamento em *viewpoints*, é necessário que todos os participantes estejam realmente disponíveis para o trabalho e abertos para o momento em que os exercícios estiverem sendo realizados, sem preocupações com planos que tenham sido feitos para aquela ocasião, ou resultados que o diretor/professor/preparador pudesse desejar para aquele momento, afinal os sentidos, o ambiente e o momento estão vivos, atuando sobre tudo que for feito⁷.

A cena deve ser dividida em seções nomeadas esquematicamente e as sequências de movimento, conter todos os *viewpoints* (os grupos devem repetir as sequências até que estejam prontas). Cada grupo apresenta sua sequência para os demais. Depois devem ser solicitadas modificações (tempos, durações, inclusão de texto). Por fim, é interessante discutir sobre as sequências, as alterações e os resultados.

Apesar de todo o direcionamento da metodologia de treinamento em *viewpoints* buscar afastamento do lugar comum, nesse caso entendido como predomínio da visão, do texto e da ‘criação psicológica’, oferecer esse treinamento aos atores envolvidos com o espetáculo é produtivo, na medida em que os exercícios foram desenvolvidos para estimular o entendimento do grupo enquanto grupo, sem desprezar o que o indivíduo tem de singular e oferece oportunidade de aprofundamento dos sentidos em prol da integração do grupo.

⁶ “Close your eyes. Become aware of all that you sense through smell, sound, energy.” (BOGART; LANDAU, 2005, 54.).

“Feche seus olhos. Tenha consciência de tudo que você sente através do cheiro, som, energia.” (tradução livre)

⁷ “Let go of all preconceived ideas and be where you are. Listen. Receive. Respond. Use it.” (BOGART; LANDAU, 2005, 66).

“Liberte-se de todas as ideias preconcebidas e esteja presente. Ouça. Receba. Responda. Use.” (tradução livre)

É necessário ressaltar também que os *viewpoints* estimulam a interação/reação por meio de proposição de limites/dificuldades. Essa questão soa atordoantemente complementar à necessidade do cantor de reagir/agir em meio a tantas exigências vocais e musicais. O grande mérito da metodologia dos *viewpoints* é o de permitir que os conceitos de movimento, escuta, presença e holismo do experimentalismo não sejam perdidos e possam oferecer oportunidade de treinamento em grupo objetivo e eficiente.

2.3. **Mímica**

A mímica é um jogo teatral que, através do corpo e sem o auxílio de linguagem verbal, é capaz de transmitir comunicação entre as partes envolvidas. Essa estratégia é muito comum para trabalhar a expressividade dos atores em cena e a minúcia nas escolhas das ações, dos sentimentos, das emoções e das sensações, a fim de tornar ainda mais apuradas a visão e a recepção do espectador.

Tal estratégia iniciou no teatro e no cinema mudos, quando os trabalhos com a expressão corporal começaram a ser necessários, visando à otimização da transmissão da mensagem. A exemplo do uso dessa técnica, temos o famoso Charles Chaplin, que, por meio de uma comunicação corporal, interagia com o público. Esse recurso exige de quem o trabalha uma percepção apurada para os mínimos detalhes gestuais, no intuito de, ao reproduzi-los, conseguir dar conta de emitir a mensagem desejada.

3. CONTEÚDOS SELECIONADOS DA LÍNGUA PORTUGUESA

Reafirmamos que não temos a intenção de desenvolver nesta pesquisa um manual sobre o ensino de todos os conteúdos gramaticais e textuais, que fossem utilizar os recursos do teatro como estratégia de ensino. Assim sendo, selecionamos alguns conteúdos que fazem parte do currículo de Língua Portuguesa voltados para os alunos do Ensino Médio. Nesse sentido, optamos pelos assuntos que apresentaremos neste capítulo: estudos de coesão e de coerência textuais, da flexão verbal, dos verbos de ligação e dos verbos significativos no emprego dos modos narrativos e descritivos, da história em quadrinho e do *ready-made*, técnica dadaísta.

3.1. Estudo da coesão e da coerência textuais

Devido à dificuldade frequente que apresentam ao tentarem produzir textos, nota-se grande resistência por parte dos alunos às tradicionalmente chamadas aulas de Redação. Esse desafio justifica-se porque, para fazer uma redação, não basta saber escrever as palavras, reconhecer seus sentidos, por exemplo; é necessário que o estudante articule ideias e organize-as coerentemente de modo que o texto produzido seja capaz de produzir sentido.

O texto pode ser considerado um transmissor de mensagem, um veículo de informação porque constituía realização de sentidos que, através de uma unidade linguístico-semântica, representa um todo significativo para quem o interpreta. Para isso, é necessário que se criem relações entre as palavras, as ideias, as frases, os períodos, os parágrafos, a fim de que o produto final seja um construto coerente, recheado de informações.

A palavra “texto” tem sua origem no latim *textus*, que significa “tecido”. Não seria difícil pensar, então, em uma relação com as roupas cujos tecidos constituem um todo interligado por pontos e linhas, que podem ser as mais variadas. Esses entrelaços servem para compor um tecido. Com o texto ocorre a mesma situação. Seja ele oral, seja escrito, é construído a partir de conexões feitas entre as partes. Ribeiro (2012, p. 445) assim o define:

As pessoas, geralmente, não se comunicam por palavras ou frases isoladas. Há uma unidade comunicativa básica, que é o texto: ocorrência linguística escrita ou falada, de extensão variável, com uma unidade comunicativa entre os membros de uma

comunidade. Na produção de um texto, há um conjunto de fatores: as intenções do falante (emissor), o jogo de imagens conceituais, mentais que o emissor e destinatário executam.

A conexão é feita a partir das proximidades que as ideias mantêm umas com as outras e do uso de elementos conectivos que dão corpo, estrutura à produção textual, chegando à produção de sentido. Esse sentido só pode ser estabelecido por meio das regras de interação social: a relação entre o produtor/locutor do texto e o interlocutor. Cada texto se organiza de uma maneira diferente levando em consideração as necessidades comunicativas envolvidas.

É necessário saber quem é o interlocutor da mensagem para que se possa escolher adequadamente as palavras e estabelecer um vínculo entre elas. É preciso também entender o contexto em que a mensagem estará inserida. Cada momento pressupõe adaptações da linguagem, já que, influenciada por diversos fatores, uma mesma pessoa se comporta de maneiras diferentes diante de diferentes grupos sociais.

Um professor, por exemplo, em sala de aula, precisa utilizar uma linguagem fácil de ser compreendida pelo aluno, porém que siga as regras da língua padrão. Esse mesmo professor, em sua casa, não precisa se preocupar tanto em relação à linguagem diante de seus familiares. No entanto, no ambiente acadêmico, a linguagem naturalmente se torna mais rebuscada e o uso das regras gramaticais, indispensável.

Isso mostra que, a depender do ambiente em que se esteja e com quem se fale, a linguagem se manifesta de maneiras distintas para cumprir um dos propósitos da língua: estabelecer comunicação entre as partes envolvidas. Como o texto é o resultado desse processo de interação entre as pessoas, surge a necessidade de se trabalhar a produção escrita e oral em sala.

Esse produto da interação social deve apresentar organização e ligação lógica entre as ideias. Cabe, nesse quesito, ao professor conduzir o aluno para criar essas relações necessárias entre as informações apresentadas no texto a fim de que a estrutura se mostre bem organizada. A essa organização na produção textual dá-se o nome de textualidade, a qual, entre outros fatores, envolve a coerência e a coesão.

A coerência pode ser definida como um princípio de interpretabilidade que permite ao leitor construir um sentido para o texto. Ela nunca está materializada no texto; ela emerge a partir da interação entre leitor e texto. A coerência é relação de sentido que liga as partes do texto. Manter a coerência é primordial para que a mensagem seja entendida pelo receptor. É comum perceber, em diferentes manifestações da linguagem, ideias que se perdem pelo fato de não produzirem sentido. Todo texto bem construído apresenta coerência; é uma exigência

básica e essencial para que se exponham progressivamente ideias que se encaixem. Segundo Koch & Travaglia (2004, p. 21),

[...] a coerência está diretamente ligada à possibilidade de estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto.

A coerência é, como afirmado pelos autores acima citados, integração a partir dos elementos externos, condição básica para o estabelecimento de sentido do texto. É importante que haja, nele, produção de unidade de sentido entre todas as partes, ou seja, que se mantenha uma continuidade de sentidos entre os componentes de um texto. Coerência, mais objetivamente, refere-se à estruturação lógica das ideias, estabelecendo continuidade entre as sequências de frases de um texto. Tal ordenação confere um sentido possível para a produção textual. Azeredo (2008, p. 100) define coerência, em termos de elucidação básica:

O conceito de coerência assim formulado fornece apenas um ponto de partida para sua operacionalização como um componente da atividade discursiva e da atribuição de sentido aos textos. Ele pressupõe uma espécie de “normalidade” consensual do funcionamento das coisas do mundo, que, obviamente, é tão só uma referência.

Como se vê, a coerência do texto se estrutura a partir de escolhas linguísticas, sendo a língua, sobretudo, um sistema de categorias que nos permite organizar o mundo, por meio das referências, em uma estrutura dotada de sentido. Isso significa que o mundo experienciado pelo homem não entra em sua consciência como uma matéria bruta e caótica. Ao contrário, ele é estruturado por meio das categorias da linguagem, ou seja, sob forma de conhecimento. Estruturadas, as experiências do mundo social se tornam conteúdos da nossa consciência, conteúdos comunicáveis pelas vias das nossas atividades discursivas que produzem sentido.

A coesão, por outro lado, é uma propriedade formal dos textos, que ajuda a “tecer” a união das sequências linguísticas. Os mecanismos de coesão estabelecem relações entre diferentes unidades de informação no interior de um texto e, com isso, garantem a continuidade informativa e ajudam a configurar um campo temático integrado. Esse fator é o que faz a ligação entre as frases, as ideias; é o que permite a progressividade e a continuidade do texto. São os elementos que vão estabelecendo sentidos às relações entre palavras, frases e parágrafos. A coesão, no entanto, não é condição determinante para coerência. Há textos que não têm nenhum elo coesivo e são coerentes, assim como também há textos com elos coesivos que não são coerentes. Para Koch (2004, p. 16),

[...] a coesão é, pois, uma relação semântica entre um elemento do texto e algum outro elemento crucial para sua interpretação. A coesão, por estabelecer *relações de sentido*, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos. A cada ocorrência de um recurso coesivo no texto, denominam ‘laço’, ‘elo coesivo’.

A coesão textual, desse modo, refere-se à conexão, à ligação estabelecida entre as partes de um texto (palavras, períodos e parágrafos) através de conectivos ou outros recursos léxico-gramaticais. Azeredo (2008, p. 100), por sua vez, elucida o conceito de coesão a partir do sentido construído por um texto:

A informação contida em um texto é distribuída e organizada em seu interior graças ao emprego de certos recursos léxicos e gramaticais. À articulação desses recursos em benefício da expressão do sentido e de sua compreensão dá-se o nome de coesão textual.

Considerando as ideias destacadas acima, pode-se perceber que a relação existente entre os conceitos de coesão e coerência se mostra, na maioria dos casos, tão íntima e interdependente, que a observação de um envolve, quase imediatamente, a participação do outro; afinal, coerência remete à lógica, compreensão, aceitação; e coesão remete à ligação, conexão, organização. As informações regulares, ajustadas, contidas num texto são distribuídas e organizadas, visando à produção de sentido e de sua adequada compreensão (recepção). Segundo Ribeiro (2012, p. 448), “a coesão e a coerência trazem a característica de promover a inter-relação semântica entre os elementos do discurso, respondendo pelo que chamamos de conectividade textual”.

Percebe-se, então, a necessidade de combinação entre as ideias de um texto e as ligações sintáticas entre elas, pois qualquer processo comunicativo nem sempre se dá sem imprevistos e ruídos. Logo, os dados (conteúdo) de um texto devem ser lógicos e sua compreensão depende de disposição adequada (relações sintáticas) dos conteúdos.

3.2. A flexão verbal

As línguas humanas possuem características essenciais ou contextuais, como também determinadas categorias gramaticais, como os verbos. A descrição gramatical das línguas neolatinas foi baseada na de tradição greco-latina, o que acarretou o surgimento de processos

morfológicos da declinação (desinências para gênero, número, pessoa, caso para os nomes, adjetivos e pronomes) e conjugação (desinências para número, pessoa, tempo, modo e aspecto para os verbos). Nesta seção, a categoria revisitada é o verbo, palavra que expressa *ação, estado* ou *fenômeno da natureza*. Azeredo (2008, p. 180), em *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*, explica que “verbo é, do ponto de vista morfológico, a espécie de palavras que ocorre nos enunciados sob distintas formas para a expressão das categorias de tempo, aspecto, modo, número e pessoa.”

O verbo é a palavra que exprime um fato sob uma perspectiva temporal. Assim sendo, está sempre atrelado à noção de processo, isto é, algo que se passa no tempo. Semanticamente o verbo pode exprimir diversas noções, de acordo com o contexto em que se encontra. Na sua estrutura, os verbos apresentam um morfema lexical e os morfemas gramaticais, que indicam categorias que operam no universo da gramática da língua. Além de apresentar modelos de conjugação, apresentam categorias que lhes são exclusivas, como as noções de modo e tempo, que conferem a eles a particularidade da modalização e da temporalidade.

3.2.1. Formação verbal

Azeredo (2008) afirma que a forma verbal padrão plena do Português é dotada de um morfema lexical – sua base ou radical – e um conjunto de noções gramaticais dispostas em uma ordem fixa e linear após essa base – vogal temática, desinência modo-temporal e desinência número-pessoal. Além desses, uma forma verbal regular também apresenta tema.

3.2.2. Estrutura do verbo

Toda palavra apresenta uma formação estrutural. Analisar a estrutura de uma palavra é, na verdade, (re)conhecer os elementos mínimos que a compõem. No caso dos verbos, a estrutura se apresenta dividida em:

1 – Raiz: elemento original que centraliza a significação do verbo; aquele que encerra a significação geral atribuída às demais palavras da mesma família.

2 – Radical: elemento que contém a significação básica do verbo, com referência ao processo (algo que ocorre no fluxo do tempo) que ele representa.

3 – Vogal temática: elemento que se liga ao radical do verbo, formando o tema e estabelecendo um paradigma (modelo) de conjugação. Esse morfema enquadra o verbo no sistema de flexão do idioma e nos orienta para a conjugação verbal, a partir do paradigma que estabelece. Nos verbos, vogais “a”, “e” e “i” indicarão à qual das três conjugações da língua portuguesa pertence o verbo.

4 – Tema: junção do radical com a vogal temática do verbo.

5 – Desinências verbais: morfemas que flexionam o verbo, traduzindo-lhe a noção de modo e tempo, número e pessoa. Constituem as desinências modo-temporais e número-pessoais.

3.2.3. Desinências do verbo

As desinências referem-se aos elementos capazes de estabelecer as flexões das palavras. Em relação aos verbos, temos as seguintes:

1 – Desinência número-pessoal: elemento que indica a pessoa do discurso (primeira, segunda ou terceira) e o número (singular ou plural) em que se empregou determinado verbo.

2 – Desinência modo-temporal: elemento que indica o tempo e o modo em que o verbo se encontra.

A organização dos elementos que formam os verbos da Língua Portuguesa apresentam-se da seguinte maneira, segundo Azeredo (2008): (PREF +) RAD (+SUF) + VT + (DMT + DNP) (DFN)

3.2.4. Categorização dos verbos em Língua Portuguesa

Na língua portuguesa, a categoria dos verbos assume formas para expressar uma ideia. Segundo Azeredo (2008, p. 2009):

Uma tradição descritiva que remonta à Idade Média e que se inspira na filosofia escolástica nos ensina a reconhecer dois componentes na construção dos enunciados: o *dictum* – aquilo que é objeto da comunicação – e o *modus* – a atitude ou ponto de vista do enunciador relativamente ao objeto de sua comunicação. A expressão do *modus* é realizada de várias maneiras. Uma delas consiste em variar a entonação da frase para exprimir certeza, admiração, dúvida, ceticismo, etc. Também podem recorrer a verbos que expressam atitudes, como saber, duvidar e supor, e a advérbios, como talvez, sinceramente, obviamente etc. Trata-se de recursos de modalização.

As formas das quais Azeredo trata referem-se aos **modos verbais**, cuja divisão, em Língua Portuguesa, corresponde ao indicativo, ao subjuntivo e ao imperativo.

3.2.5. Modos verbais

As diversas maneiras que um verbo pode assumir um enunciado na construção da expressão de um fato é apresentada em três modos verbais, conforme aparece acima

1 – Indicativo: apresenta fatos considerados de existência objetiva, expressando uma atitude objetiva do falante em relação ao processo verbal, apresentando o fato expresso pelo verbo como certo, não duvidoso, seja ele passado, presente ou futuro. O modo indicativo é próprio dos enunciados declarativos simples. Assim, ele pode representar fatos expressos em orações coordenadas, na oração principal ou na oração subordinada, fatos independentes do ponto de vista pessoal do enunciador.

2 – Subjuntivo: representa fatos expressos com subjuntividade, isto é, que sejam dependentes do ponto de vista pessoal do enunciador. Assim, revela uma atitude subjetiva do falante em relação ao processo verbal, tomado como hipótese ou suposição e admitido apenas em nosso espírito. O modo subjuntivo é usual nas formas verbais de estruturas que dependem de alguma expressão que exige o subjuntivo, tais como as do tipo “*é possível que*” e expressões reveladoras de hipóteses ou de notações subjetivas que estejam atreladas ao enunciador. O subjuntivo é, em geral, empregado nas orações subordinadas. Pode, contudo, aparecer em orações independentes nas frases modalizadas, reveladoras de estados subjetivos do enunciador

3 – Imperativo: revela uma atitude de interferência do falante sobre a atitude do interlocutor, indicando ordem, pedido, exortação, advertência, convite, conselho, súplica, entre outras intenções. No imperativo, o falante sempre se dirige a um interlocutor; assim sendo, pela

diversidade do seu emprego, é fundamental a entonação da frase para exprimir a ideia pretendida. O imperativo é empregado em orações independentes, principais e coordenadas.

3.2.6. Conjugação verbal

A conjugação refere-se ao grupo mórfico do qual o verbo faz parte. As conjugações do português são três: primeira conjugação: apresenta vogal em –a; segunda conjugação: apresenta vogal em –e⁸; terceira conjugação: apresenta vogal temática em –i.

Assim, na conjugação, considera-se o conjunto das formas de um verbo, geralmente dispostas segundo uma ordem tradicionalmente estabelecida, que obedece a diferenças de modo, tempo, pessoa, número, voz etc. A conjugação constitui, a rigor, o paradigma formal em que o verbo se enquadra. As três conjugações, caracterizadas acima, possuem paradigmas. O paradigma da 1ª conjugação é o verbo “cantar”; o da 2ª conjugação é o verbo “vender”; e o da 3ª conjugação é o verbo “partir”. Os verbos cuja flexão não provoca alterações no radical e são formados a partir das desinências normais de sua conjugação são chamados de REGULARES. Já os verbos cuja flexão provoca modificações no radical ou nas desinências são chamados de verbos IRREGULARES.

3.2.7. Categorias de pessoa e número

Por influência das regras de concordância, a fim de estabelecer a coesão textual entre o sujeito e o verbo, as categorias de pessoa do discurso, próprias dos pronomes pessoais, se expressam também na forma verbal através das desinências número-pessoais. Esse tipo de desinência é o aspecto formal assumido pelo verbo para indicar as pessoas e o número de pessoas envolvidas no processo verbal. Assim sendo, a primeira pessoa do singular: refere-se a quem fala, o “eu” no discurso; a segunda pessoa do singular: refere-se a com quem se fala, o “tu” no discurso; a terceira pessoa do singular: refere-se a de quem se fala, o/a “ele/ela” no

⁸ O verbo pôr, forma atual da forma latina ponēre > poēre, - e derivados (“repor”, “compor”, “dispor”, “opor”, etc.) - enquadra-se na segunda conjugação, como atesta a vogal temática no tema das seguintes formas: pôes, puseste, puseram..

discurso; a primeira pessoa do plural: refere-se a quem fala, o “nós” no discurso; a segunda pessoa do plural: refere-se a com quem se fala, o “vós” no discurso; e a terceira pessoa do plural: refere-se a de quem se fala, o/a “eles/elas” no discurso.

3.2.8. Categorias de tempo

Segundo Azeredo (2008), os tempos verbais indicam o momento em que se dá o fato expresso no processo verbal, tomando como ponto de referência o momento da enunciação, isto é, o momento da fala, considerado o ponto dêitico da relação temporal expressa pelo verbo. A subdivisão das categorias temporais está apresentada na subseção que segue.

3.2.8.1 Tempos do verbo no indicativo

Na Língua Portuguesa, o modo indicativo apresenta seis tempos verbais simples, a saber:

- 1 – Pretérito mais-que-perfeito: representa um fato concluído, situando-o num momento anterior a um ponto de referência passado; pode também representar uma modalização estilística, expressando um desejo irrealizável, pela anulação da temporalidade através da enálage⁹.
- 2 – Pretérito imperfeito: representa um fato não concluído, situando-o num momento simultâneo a um ponto de referência passado.
- 3 – Pretérito perfeito: representa um fato como concluído, situando-o num momento anterior a um ponto de referência presente.
- 4 – Presente: representa o fato como não concluído, situando-o num tempo em que está inserido o próprio momento da enunciação (momento da fala). O presente é o único tempo

⁹ O termo enálage é originário do grego *enallagê* e significa troca, inversão; esse termo refere-se à transferência deliberada da categoria gramatical de uma palavra para outra diferente daquela que lhe é característica, ou seja, o uso do presente pelo passado, do singular pelo plural, do substantivo pelo adjetivo, do substantivo pelo verbo, do concreto pelo abstrato, etc.

verbal capaz de expressar situações e propriedades permanentes, de validade ilimitada, tal como as verdades científicas, as crenças, os dogmas, os provérbios.

5 – Futuro do presente: representa um fato como não concluído, situando-o num momento posterior ao presente, como modalidade asseverativa.

6 – Futuro do pretérito: representa um fato categórico não concluído situando-o num momento posterior ao passado.

3.2.8.2 Tempos do verbo no subjuntivo

Os tempos simples do modo subjuntivo, por sua vez, são três:

1 – Pretérito imperfeito do subjuntivo: representa um fato possível não concluído, situando-o num momento posterior ao passado, utilizado nas construções que indicam condição ou desejo.

2 – Presente do subjuntivo: representa um fato como não concluído, situando-o num momento simultâneo ao presente.

3 – Futuro do subjuntivo: representa um fato como não concluído, situando-o num momento posterior ao presente, utilizado nas construções que indicam possibilidade.

3.2.8.3 Tempo do verbo no imperativo

O modo imperativo, por sua vez, apresenta apenas um tempo verbal simples: o presente.

3.2.9. Categoria de aspecto

Aspecto verbal é a categoria linguística que informa se o falante toma em consideração ou não a constituição temporal interna dos fatos enunciados. A categoria de aspecto verbal

refere-se, portanto, à duração do processo verbal, independentemente da época em que esse processo ocorre.

“O tempo e o modo verbais são categorias centradas na figura do enunciador [...]. O aspecto, por sua vez, é uma caracterização da extensão do fato na linha do tempo, e nada tem a ver com o ponto de vista do enunciador” (AZEREDO, 2008, p. 206). Enquanto a categoria temporal centra o fato no tempo, a categoria aspectual centra o tempo no fato.

A representação do aspecto verbal em português diz respeito à posição entre o conteúdo perfectivo e o conteúdo imperfectivo. O conteúdo perfectivo expressa o fato enunciado como global, sem parcializá-lo ou marcar de alguma forma a sua temporalidade interna. Já o conteúdo imperfectivo expressa a temporalidade interna, considerando-a como um fragmento de tempo que se desenvolve (progressividade e cursividade), selecionando fases desse tempo interno (inicial, intermediária ou final) ou, ainda, expressando estados resultativos que deem relevância linguística à constituição temporal interna de um processo que os antecede. Azeredo (2008, p. 206), assim, define aspecto verbal:

A categoria do aspecto refere-se, portanto, à duração do processo verbal, independentemente da época em que esse processo ocorre. Essa duração pode ser representada como momentânea ou contínua, eventual ou habitual, completa ou incompleta. Estas classificações, é claro, não esgotam as variações de aspecto que o processo verbal pode apresentar; servem tão só para ilustrar o conceito.

Assim, a duração do processo verbal pode ser representada como momentânea ou contínua, eventual ou habitual, completa ou incompleta.

3.3. Verbo de ligação e verbo significativo: emprego dos verbos nos textos narrativos e descritivos

Por seu domínio se voltar à configuração da seleção e da organização dos fenômenos da realidade ou do nosso mundo interior, segundo nossa consciência e nossa percepção, a categoria dos verbos de ligação e dos verbos significativos serviu de base a nosso aprofundamento no estudo sobre as escolhas dos processos nos modos de organização dos textos narrativos e descritivos. Isso ocorre graças ao elenco de categorias e significados que constituem o léxico, a morfologia e a sintaxe da língua. É essa categoria gramatical que nos permite a projeção do nosso ponto de vista da realidade.

Segundo os compêndios gramaticais, os verbos de ligação são verbos cuja função é relacionar um termo (o nome) com seu predicativo. Por isso, podem ser chamados também de verbos relacionais. Esse valor de relacionar os termos é que caracteriza o seu papel, chamando, assim, esse tipo de processo relacional. Os processos relacionais são utilizados nos textos de para se referirem aos termos atributos (característicos, qualificadores). Esses atributos correspondem ao que chamamos de predicativos, termos qualificadores de outro termo nominal. A esse processo temos a correspondência de um predicado nominal, cujo núcleo do predicado é uma característica do sujeito, geralmente representada por um nome. O verbo presente nesse tipo de predicado é necessariamente de ligação.

Já o conceito de verbos significativos, segundo os estudos das gramáticas, serve para opor o de verbos de ligação. Em outras palavras, além de marcarem tempo, modo e pessoa, esses verbos carregam também um significado que denota ação, processo, efeito etc. Esses verbos compõem os processos materializados, estão relacionados ao processo de narrar. Esse modo de organização textual costuma apresentar, em sua predominância, a utilização de predicados verbais, caracterizado quando o núcleo do predicado é necessariamente um verbo significativo (ou nocional).

Bechara (2009) considera desnecessária a distinção de tipos de predicado, visto que, independente da estrutura, o termo nuclear da estrutura oracional é sempre o verbo. Apesar disso, menciona os verbos de ligação (relacionais) e os significativos (nocionais). Entretanto, apesar de não seguir tais classificações, admite o fato de a tradição gramatical fazer diferença entre uma e outra estrutura predicativa. Já Claudio Cezar Henriques segue, quanto a esse tema, a gramática tradicional, ou seja, reconhece as diferenças entre os verbos e de que maneira isso ajuda a identificar os tipos de predicado.

Não se pode, no entanto, entender a gramática sem entender qual a finalidade de aprendê-la. Aprendemos e utilizamos as regras gramaticais para nos comunicarmos. Comunicar-se é pôr em cena um projeto de comunicação, podendo essa encenação ser narrativa, descritiva dissertativa ou enunciativa. Assim, todo texto se organiza segundo as propostas discursivas do seu enunciador. A organização interna de cada texto é um fator indispensável para sua compreensão e para o papel que ele desempenha na atividade comunicativa. Um passo fundamental para a compreensão dos textos é o reconhecimento de seu modo de organização textual e, conseqüentemente, das características peculiares a cada um deles. Nesse caso, estamos analisando os verbos que compõem especificamente os modos narrativo e descritivo.

Modo de Organização do texto é o conjunto de procedimentos de colocação em cena do ato de comunicação, que correspondem a alguma finalidade discursiva – narrar, descrever, argumentar etc. Assim, podemos entender o modo de organização discursivo como a maneira de estruturar o texto, visando a uma função típica de cada um no processo discursivo da comunicação.

Narração é o relato de uma sucessão de fatos interligados por um nexo lógico e nos quais tem participação seres vivos ou fenômenos, naturais ou não. A narração se refere a fatos ordenados cronologicamente. Embora tais fatos não tenham de ser narrados necessariamente na ordem dos acontecimentos, pressupõe-se sempre, como uma regra da narração, que essa ordem existe naturalmente. Pode ocorrer que esses fatos não apareçam no texto na ordem em que teriam ocorrido no mundo, mundo esse que pode ser real ou fictício. É o que ocorre, por exemplo, nas narrativas em *flash-back*. Othon Moacyr Garcia (2006, p. 254), assim define narração:

A matéria da narração é o fato. Tal como o objeto (matéria da descrição), tem igualmente sentido muito amplo: qualquer acontecimento de que o homem participe direta ou indiretamente.

Isso significa dizer que a esses acontecimentos estão atribuídos à ideia de ação, logo, aos verbos que exprimem valor nocional. É necessário distinguir narração e narrativa. A Narração está relacionada a diferenças estruturais, é um modo de organizar internamente um texto independentemente da finalidade a que ele se destina. Narração, portanto, é uma atividade discursiva que configura a narrativa propriamente dita. Assim, a narração pode ser vista como a ação, processo ou efeito de narrar. É uma exposição escrita ou oral de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos mais ou menos sequenciado. A Narrativa é uma obra literária caracterizada pela existência de um narrador que apresenta um enredo, com tempo e espaço determinados, em que atuam personagens inseridas em situações imaginárias ou não. Assim sendo, a narrativa consiste em um discurso integrado numa sucessão de acontecimentos de interesse humano. A narrativa se configura em um conto, romance, novela ou um poema épico. Na narração, é comum aparecerem descrições como forma de ilustração para processo narrativo.

Descrição é a apresentação de uma realidade visual por meio de palavras. É a representação verbal da sequência de aspectos sob os quais se evocam ou se imaginam seres, ambientes e cenas. A descrição representa cenas, objetos, paisagens, pessoas etc., mostrando seus traços característicos. Assim, ocorre uma valorização de pormenores que particularizam

e caracterizam um ser. Para tanto, é comum o uso de certos recursos como a comparação, a fim de que o interlocutor tenha mais elementos para montar a imagem do ser descrito em sua mente. Para Othon Moacyr Garcia (2006, p. 246),

Descrição é a apresentação verbal de um objeto, ser, coisa, paisagem, através da indicação dos seus aspectos mais característicos, dos seus traços predominantes, dispostos de tal forma e em tal ordem, que do conjunto deles resulte uma impressão singularizante da coisa descrita, isto é, do quadro, que é a matéria da descrição.

Ou seja, o verbo de ligação que, junto ao predicativo, dará conta de caracterizar o modo descritivo. A descrição pode ser objetiva ou subjetiva, estática ou dinâmica. A descrição objetiva revela os aspectos físicos e materiais, visíveis e percebidos de imediato. A descrição subjetiva é feita a partir do ponto de vista pessoal do emissor do texto, que procura apresentar sua impressão de um ser ou fato, criando às vezes uma imagem vaga e imprecisa da realidade apresentada. A descrição estática apresenta seres em sua imobilidade, como se fosse um retrato falado do mesmo. A descrição dinâmica apresenta cenas e situações em movimento, sem ser propriamente uma narração.

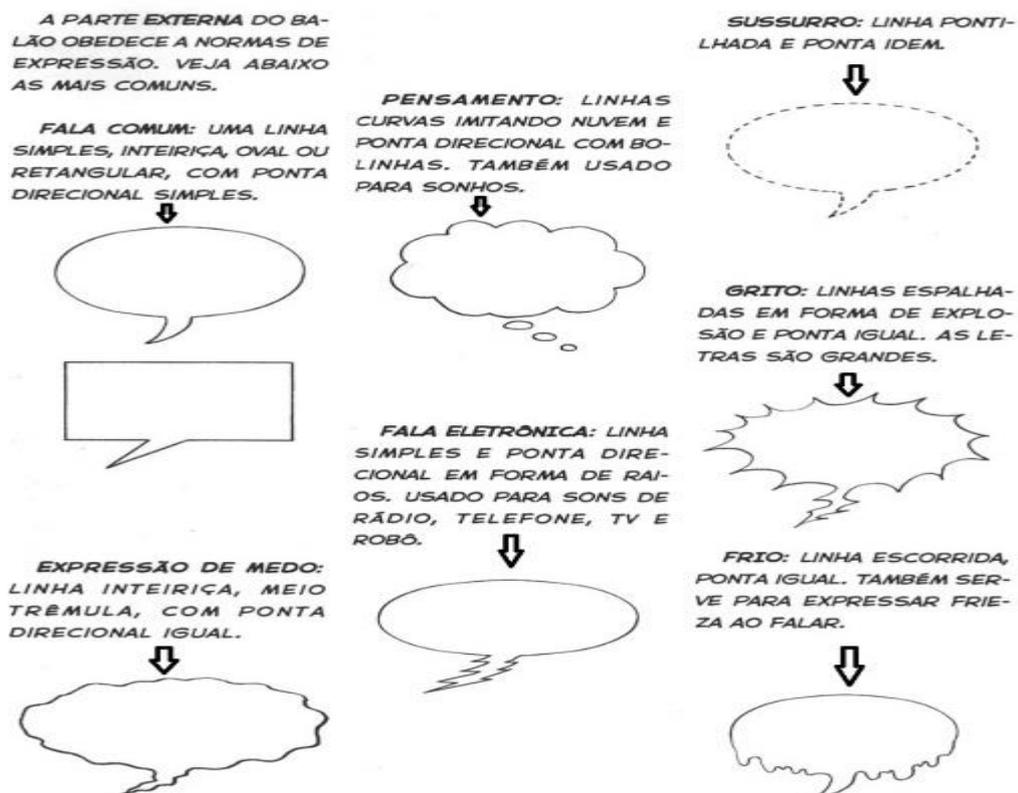
3.4. **História em quadrinho**

Por se tratar de um gênero com o qual a sociedade costuma ter proximidade maior, a história em quadrinho (HQ) torna-se um gênero mais popular. O trabalho com tal gênero nem sempre é realizado em sala de aula. Discutir a importância desse trabalho é importante para o desenvolvimento da linguagem e da interação em sociedade.

Comumente, o gênero é encaixado no grupo dos textos produzidos na modalidade narrativa, considerando as características típicas, como personagem, espaço, tempo e enredo (CIRNE: 1972). Não é comum, por exemplo, a presença do narrador; ao contrário, ocorre a narrativa com discurso direto, por meio de diálogos. Essa inserção e classificação de tal gênero como exclusivamente narrativo é o que não pode acontecer. Na verdade, por tratarmos de representações do cotidiano de um personagem, baseadas no critério de verossimilhança, é evidente o predomínio da narração nas histórias em quadrinho, mas não anula a existência dos outros modos de organização do texto.

Por tratar de questões que envolvem as atitudes e os comportamentos humanos (CIRNE: 1972), passamos a repensar esse gênero. É possível que, nas falas das personagens, haja uma mistura de modos de organização textual. Uma das principais características das HQ é o fato de que os textos verbal e não verbal se interligam, se complementam numa sequência lógica e progressiva. É comum, em muitos quadrinhos, haver a utilização apenas do texto não verbal, ou apenas do texto verbal, cada forma de expressão visando a um propósito.

Em sua sequência, o texto ganha corpo e constrói uma unidade de sentido. Para exprimir mais adequadamente as intenções de falas, o uso da pontuação e dos balões é sempre muito preciso, dialogando com a expressão corporal (gestos, expressões faciais etc.) do personagem, bem como o diálogo do texto verbal com a escolha os formatos dos balões. A utilização de cada balão tem a ver com a escolha do conteúdo da mensagem verbal, como podemos perceber na ilustração didática abaixo:



(Imagem retirada do site: <https://midiatividades.files.wordpress.com/2013/06/7fbef-balc395es2-bmp.jpg?w=611&h=744>) Acesso em: 17 de outubro de 2016.

3.5. *Ready-made*

A técnica ready-made é proposta de fazer artístico do Movimento Dadaísta, uma das vanguardas europeias. A palavra vanguarda origina-se da Língua Francesa, na palavra *avant-garde*, cuja tradução remete-nos às ideias das expressões “marcha à frente”, “guarda que fica na frente”. A partir do século XX, tal termo começou a ser utilizado para indicar as inovações artísticas, surgidas na Europa, no período que compreende a Primeira Guerra Mundial: antes, durante e depois. Argan (1992, p. 310) define as vanguardas como

um movimento que investe um interesse ideológico na arte, preparando uma subversão radical da cultura e dos costumes sociais, negando todo o passado, substituindo a pesquisa metódica por uma ousada experimentação estilística e técnica.

Por outro lado, Compagnon (1996, p. 39) elucida a relação desse termo à questão militar:

Utilizarei a metaforização do termo vanguarda, ocorrida no decorrer do século XIX. Esse termo é de origem militar; no sentido próprio, designa a parte de um exército situado à frente do corpo principal, à frente do grosso das tropas

A pesquisadora Lúcia Helena (1993, p. 08), em sua obra *Movimentos da vanguarda europeia*, apresenta uma definição do termo a partir de sua origem:

vem do francês *avant-garde* e significa o movimento artístico ‘que marcha na frente’, anunciando a criação de um novo tipo de arte. Esta denominação tem também uma significação militar (a tropa que marcha na dianteira para atacar primeiro), que bem demonstra o caráter combativo das vanguardas, dispostas a lutar agressivamente em prol da abertura de novos caminhos artísticos.

Dessa maneira, comparando o que dizem os estudiosos acima, percebe-se que a escolha desse termo para nomear as tendências artísticas do período compreendido entre o final do século XIX e o início do XX não ocorreu aleatoriamente. Essa palavra impulsiona o ideário de ousadia, de inovação, de experimentação frente a tudo que a Arte vinha apresentando em tempos anteriores. Para cada vanguarda, uma característica bastante particular, um novo olhar artístico.

O que se pode observar em cada movimento vanguardista é que são bem autoexplicativos, com exceção do dadaísmo. Isso porque as palavras, utilizadas para designar cada movimento especificamente, são formadas por palavras nominais da Língua Portuguesa

(futuro, impressão, expressão, cubo e surreal) com o acréscimo do sufixo “-ismo”, que a elas atribui a ideia de movimento. Assim, passamos a ter uma concepção básica sobre cada movimento a partir do próprio nome pelo qual cada estética artística foi representada.

Não partindo desse pressuposto, o movimento nomeado dadaísmo, ao mesmo tempo que não é autoexplicativo, começa a fazer sentido a partir de sua formação estrutural: a palavra “dadá” não existe na língua, logo não apresenta significado, e o acréscimo do sufixo formador de movimento “-ismo” indicam que é um movimento do nada, da não significação, da não preocupação com o significado convencional, consensual. Em sua composição, observamos um conhecido processo de formação das palavras, o neologismo.

Buscar um neologismo para designar um movimento artístico foi mais uma das criativas estratégias, visto que o próprio conceito desse termo dialoga com a ideia defendida no dadaísmo. Segundo Evanildo Bechara (2009, p. 293),

as múltiplas atividades dos falantes no comércio da vida em sociedade favorecem a criação de palavras para atender às necessidades culturais, científicas e da comunicação de um modo geral. As palavras que vêm ao encontro dessas necessidades renovadoras chamam-se neologismos.

Valida-se, dessa forma, a concepção de um termo novo na língua, a partir de uma necessidade linguística de um determinado contexto social. A palavra dadaísmo surge da necessidade de uma palavra que pudesse significar o que a sua arte representava: uma nova concepção de arte a partir do conceito do termo inglês *nonsense*, cujo significado é desprovido de significado, sem sentido, sem nexos, sem coerência. Tzara (*apud* TELES, 2009, p. 176), em seu Manifesto Dadá, de 1918, escreveu acerca da significação da palavra escolhida para nomear o Movimento:

Eu redijo um manifesto e não quero nada, eu digo portanto certas coisas e sou por princípio contra os manifestos, como também sou contra os princípios [...].

DADÁ – eis uma palavra que conduz as ideias à caça; cada burguês é um pequeno dramaturgo, inventa conversações diferentes, em lugar de colocar as personagens convenientes ao nível de sua inteligência [...].

DADÁ NÃO SIGNIFICA NADA

Que cada homem grite: há um grande trabalho destrutivo, negativo, a executar. Varrer, limpar. A propriedade do indivíduo se afirma após o estado de loucura, de loucura agressiva, completa, de um mundo abandonado entre as mãos dos bandidos que rasgam e destroem os séculos. Sem objetivo nem plano, sem organização: a loucura indomável, a decomposição.

[...]

Liberdade: DADÁ DADÁDADÁ, uivos das dores crispadas, entrelaçamento dos contrários e de todas as contradições, dos grotescos, das inconseqüências: A VIDA.

O Movimento Dadaísta promove, a partir dessa ideia, um terrorismo cultural, porque rompe drasticamente com todos os valores em questão à época. Essa estética artística surgiu em fevereiro de 1916, por meio do francês Jean Arp e do romeno Tristan Tzara, sendo este último seu maior propagador pelo mundo. Outro nome importante desse período artístico é o pintor Marcel Duchamp, difusor do dadaísmo nos Estados Unidos e criador da técnica *ready-made*.

O termo em inglês foi escolhido de modo bastante esclarecedor: *ready* apresenta o conceito de “já”, enquanto *made*, o de “pronto/feito”. Ele buscou representar a ideia da ressignificação das coisas já prontas, já feitas, do cotidiano e retirá-las desse ambiente costumeiro, atribuindo-lhes novas significações ou significação nenhuma.

Para essa técnica, utilizam-se objetos produzidos em grande quantidade na sociedade e, por isso mesmo, em muitas situações, considerados descartáveis. A escolha desses objetos ocorria de modo aleatório, sem cunho estético formal. Após sua reorganização e sua ressignificação, esses objetos eram expostos ao público como obra de arte. Ao apresentá-los dessa forma sem finalidade artística, os dadaístas estavam fazendo suas críticas às produções artísticas: uma maneira de negação a essa finalidade, pois os objetos ganhavam condição de obra de arte ao receberem uma assinatura e uma exposição em espaço público.

No plano da linguagem poética, o *ready-made* também foi utilizado por meio da técnica colagem; isso representava uma maneira de experimentar e de explorar a libertação do inconsciente e da subjetividade; tratava-se de experimentar uma linguagem nova, que representasse a tecnologia e a modernidade. No que se refere à produção literária, Tristan Tzara chamou atenção para o método inovador, uma receita para fazer um poema dadaísta. Tal receita, segundo Valirinho (2002, s.p.) em artigo on-line, seria a seguinte:

Pegue um jornal.
 Pegue a tesoura.
 Escolha no jornal um artigo do tamanho que você deseja dar a seu poema.
 Recorte o artigo.
 Recorte em seguida com atenção algumas palavras que formam esse artigo e meta-as num saco.
 Agite suavemente.
 Tire em seguida cada pedaço um após o outro.
 Copie conscienciosamente na ordem em que elas são tiradas do saco.
 O poema se parecerá com você.
 E ei-lo um escritor infinitamente original e de uma sensibilidade graciosa, ainda que incompreendido do público.

No Brasil, Oswald de Andrade fez uso dessa técnica em seu acervo literário. A exemplo de tal feito, escreveu o poema *Pero Vaz Caminha*, publicado no Manifesto Pau Brasil (1925):

A DESCOBERTA

Seguimos nosso caminho por este mar de longo
Até a oitava da Páscoa
Topamos aves
E houvemos vista de terra

OS SELVAGENS

Mostraram-lhes uma galinha
Quase haviam medo dela
E não queriam pôr a mão
E depois a tomaram como espantados

PRIMEIRO CHÁ

Depois de dançarem
Diogo Dias
Fez o salto real

AS MENINAS DA GARE

Eram três ou quatro moças bem moças e bem gentis
Com cabelos mui pretos pelas espáduas
E suas vergonhas tão altas e tão saradinhas
Que de nós as muito bem olharmos
Não tínhamos nenhuma vergonha

Nesse poema, Oswald de Andrade se apropriou da carta que Pero Vaz Caminha escreveu e enviou a Portugal, a fim de contar sobre a descoberta da nova terra e de tudo o que encontrou pelas terras brasileiras. Segundo Haroldo de Campos (2003, p. 44), usando as palavras da carta, o poeta seguiu a receita de Tristan e criou um poema dadaísta, que, no caso, reconta a carta de Caminha com economia de palavras.

No que diz respeito à técnica *ready-made* no âmbito da produção de poesia, seguindo a receita apresentada por Tristan Tzara para produzir um poema dadaísta, basta escolher as palavras de um texto pronto e retirá-las de seu contexto original. Dessa forma, a partir de uma nova organização e de um novo contexto, as palavras ganharão novos sentidos e permitirão um outro olhar para o texto, ainda que o público não compreenda.

4 ROMPENDO AS BARREIRAS DA SALA DE AULA: AS PRÁTICAS CORPORAIS COMO AUXILIARES DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

“Quem de dentro de si não sai, vai morrer sem amar ninguém.”

(Berimbau, de Vinícius de Moraes)

Não há melhor maneira de explicar como surgiu a ideia de se trabalhar de um modo diferente em sala de aula senão com uma epígrafe do grande poetinha Vinícius de Moraes. A partir dela, fazendo uma alusão ao magistério, podemos observar que a principal função do professor é sair de dentro de si para conseguir atingir o aluno da maneira mais significativa possível. Ser professor é muito mais que ensinar regras, é dar vida ao pensamento crítico, à reflexão e à compreensão. O professor é aquele que tem de formar seres humanos conscientes para participar da sociedade. Por isso, ele não pode entrar em cena no grande espetáculo da sala de aula sem entrega.

Caso isso aconteça, estará faltando a função principal que nos move no mundo: o AMOR pelo que se faz. Quando Vinícius diz “vai morrer sem amar ninguém”, o enunciado, no âmbito educacional, toma como referente a profissão que se exerce, o público com que se trabalha e a si próprio, pois constitui uma relação triádica, envolvendo afetividade, que transforma vidas através da educação.

Sempre me questionei como professor sobre qual seria o propósito do ensino da minha disciplina. Essa inquietação me levou a pesquisas que foram abrindo portas para o meu conhecimento pessoal. Com essas buscas incansáveis, pude começar a perceber a relação entre o ensino da língua materna e o uso de técnicas do teatro.

O ser humano tem a necessidade de se comunicar. Isso significa estabelecer interação entre as partes envolvidas, numa determinada situação comunicativa. O dizer é construído a partir de códigos estabelecidos entre os participantes dessa interação. O propósito de toda língua, ou seja, do uso dos códigos, é, na essência, estabelecer comunicação.

Esse propósito comunicativo está presente em todas as relações que se apresentam na vida. Foi desse ponto que pude perceber a interligação entre as áreas que proponho. Afinal, o corpo constituiu uma maneira de se transmitir mensagem, a partir de convencionalismos pré-definidos na vida em sociedade.

Não bastava, no entanto, saber que o corpo pode ser um dos elementos primordiais para a transmissão, a compreensão, a aquisição do conhecimento. Deveria haver algo mais significativo, mas o quê? Nesse momento é que surge a arte. As manifestações artísticas sempre tiveram o propósito de se comunicar também com quem dialogava com ela. Desse modo, ficou fácil pensar na relação que esses elementos apresentam: os três têm como propósito a comunicação.

Como possuo conhecimento em trabalho corporal com técnicas teatrais, optei por utilizar essa instância da arte em sala de aula, até porque o teatro, de todas as artes, é aquela que permite trabalho maior no contato com o outro, promovendo a interação e a integração entre os actantes. O teatro permite isso justamente pelos jogos teatrais que são, em sua maioria, grupais.

Para o senso comum, o teatro é a mais popular das manifestações artísticas, pois as pessoas acham apreciar ou realizar outras manifestações da arte exige dom, enquanto no teatro isso pode ser desenvolvido, o que, absolutamente, não se dá

Utilizar o teatro como recurso na condução do estudo da língua portuguesa é entender que ele pode tornar o ensino mais prazeroso pelo fato de o aluno sair do habitual. A arte traz em si a necessidade de refletir e transformar o mundo; portanto, eu me aproprio dessas finalidades para tentar mudar o mundo dos meus alunos e o meu, levando-os a vivenciar o ensino.

Certamente aquilo se vive no corpo não sai da memória; nenhuma vivência sai da memória. Esse foi o modo que encontrei para sanar minha inquietude quanto aos métodos utilizados na escola atual. O que fica de todas essas intenções não é a certeza de uma prática capaz de atingir os meus propósitos, mas uma forma de romper com o padrão, promovendo resultados positivos.

Aliás, o mais interessante é a experiência que se vive em sala nessas tentativas. Não se deve achar que todas têm de dar certo; se não der certo, pelo menos se tentou e o que se tira de tudo já é um aprendizado. Se der certo, melhor ainda. Mas o aluno deve sempre estar ciente sobre o processo. Algumas das aulas trouxeram-me os resultados que relato a seguir.

4.1 Corporeidade: a busca da unicidade em sala de aula

Uma vez que os conceitos de coesão e de coerência estão intimamente ligados, optou-se por trabalhá-los juntos. Para uma aula mais dinâmica, mais estimulante, mais envolvente, o lúdico sempre é bem-vindo. Para justificar a maneira como a prática se desenvolve, pode-se partir de uma espécie de pensamento conclusivo: tecido é texto; lã é tecido; então lã é texto. E foi exatamente essa a proposta feita aos alunos.

O trabalho começou com onze rolos de lã de cores diferentes (branca, azul claro, azul escuro, verde, amarela, laranja, marrom, vermelha, vinho, roxa e preta); várias placas com frases aparentemente soltas e desconexas umas das outras e os alunos divididos em dois grupos. Para brincar com o senso de organização, os grupos foram meninos VS meninas.

O jogo se organizou da seguinte forma: no primeiro momento, houve a distribuição das placas com algumas frases entre as meninas da turma, e estas foram colocadas em diferentes lugares da sala. Em seguida, houve a distribuição das lãs a onze meninos. O propósito era que eles, todos ao mesmo tempo, fizessem uma ligação com as lãs com todas as placas que as meninas portavam.

Os meninos conseguiram interligar todas as meninas, que representavam frases, usando as lãs, e, seguindo o trajeto que eles fizeram com as linhas, foi possível perceber que o resultado foi uma mistura muito desorganizada. Nesse instante, então, pôde-se perceber que, em algumas produções textuais, se conseguia estabelecer coesão, sem necessariamente estabelecer coerência, conforme se pode observar nas imagens abaixo:

Imagem I¹⁰



Imagem II¹¹



¹⁰ Imagem das meninas ligadas pelas lãs coloridas

¹¹ Imagem de todos desfazendo os laços das lãs

Como previsto, o resultado desejado, nessa etapa da prática, foi atingido. O intuito era mostrar que o texto estava todo preso, todo interligado, ou seja, apresentava coesão, mas, ao mesmo tempo, o sentido entre as frases se perdeu. Uma vez que a ligação entre as meninas foi feita de maneira aleatória, não se pôde criar um texto com sentido. Essa é uma realidade muito recorrente nas produções textuais: muitos alunos desenvolvem textos com coesão, mas sem coerência entre as ideias apresentadas.

Na segunda etapa, a tarefa era organizar o texto: mostrar que um texto bem construído precisava ter coerência e coesão simultaneamente e que esses elementos caminham juntos. Dessa maneira, inverteram-se as posições: os meninos ficaram espalhados pela sala com as placas que continham frases e as meninas ficaram com as lãs coloridas.

Nesse instante, as alunas não foram todas de uma vez só interligar os meninos. O comando dado era outro: as meninas iam uma a uma interligando os meninos com suas frases. Cada duas ou três cores correspondiam à ideia de um parágrafo inteiro, visto que um parágrafo pode tratar de assuntos diferentes desde que tenham proximidade entre si. Assim, cada cor só podia interligar a quantidade de meninos suficientes para fechar uma ideia do parágrafo. Ao mesmo tempo, para estabelecer essa relação semântica, era preciso que pensassem nas nuances das cores, nas proximidades que as cores apresentavam.

Todo o cuidado nessa etapa foi essencial. As meninas conseguiram seguir um planejamento progressivo entre as cores, levando em consideração suas proximidades. Nessa relação, elas criaram o conceito de coerência, mostrando que as ideias iam surgindo e se desenvolvendo a partir de uma outra que foi bem construída em um momento anterior.

A ligação entre os rapazes, que representavam frases, significou, como na primeira etapa do jogo, a coesão. Era uma ligação mínima e cuidadosa, capaz de permitir que os sentidos das frases pudessem se conectar e apresentar uma ideia mais abrangente. Até na troca de cores, pôde-se perceber um cuidado: onde terminava uma cor, começava outra. Isso permitiu entender que um parágrafo estava intimamente ligado ao anterior.

As frases utilizadas na atividade descrita acima eram de uma redação elaborada para fins de exemplificação do modelo de prova ENEM. Como o público era do Ensino Médio, a escolha dessa produção textual era pertinente. O texto foi desmembrado em alguns fragmentos. Esses trechos foram colados em papelão e cartolina. Os alunos ficavam com essas placas penduradas em seus corpos. À medida que se percebia a relação de uma informação com outra, iam-se estabelecendo pontos, ligações, entre as frases, usando as lãs coloridas.

Já na sequência de cores criada pelas meninas, foi possível perceber que a progressão textual, o que confere organização e entendimento melhores, ocorreu, de certa maneira, considerando-se a seguinte organização:



Por fim, deu-se a reconstrução do texto que estava desmembrado em fragmentos. Nele, o trabalho foi realizado com menos cores, mas, do mesmo modo, conseguiu-se mostrar como todas as partes estavam interligadas. O texto que foi utilizado é apresentado a seguir:

Navios negreiros

"O Navio Negreiro", que descreveu a terrível situação dos negros no período da escravidão, é uma obra que compõe a literatura romântica brasileira. **No entanto, a luta de alguns cidadãos mostra que o preconceito está além da ficção, devido à postura e ao pensamento de indivíduos equivocados.** Infelizmente, Castro Alves ainda teria assunto em seu combate ao preconceito.

No Brasil, esse comportamento foi extinto em 1888 apenas teoricamente. Ainda se veem atitudes nitidamente sectaristas, que diminuem pessoas em virtude de suas etnias. Inclusive, ouvem-se constantemente discursos que tripudiam de orientais e nordestinos. Até mesmo, através de generalizações, as loiras são alvo da insipiência de certos grupos, que talvez desconheçam ainda a pós-modernidade em que vivem.

Aliás, a mentalidade preconceituosa também constrói navios negreiros. Alguns indivíduos zombam de chineses pelas suas lanchonetes; e de nordestinos pela sua contribuição em obras civis. Outros estereótipos que afirmam serem mulheres os maiores problemas do trânsito demonstram que esta cultura faz jus a uma nação eternamente subdesenvolvida. Dessa forma, a missão condoreira da poesia de Castro Alves permanece atualizada.

As questões envolvendo discriminação vão, portanto, além da literatura. **Os conflitos enfrentados por pessoas de determinadas origens devem ser um compromisso coletivo, assumido pela escola, ao levar os alunos a centros de tradições nordestinas, com frequência. Os pais, por sua vez, precisariam repreender brincadeiras e ideias preconceituosas, para educar as crianças. Por fim, caberia às ONGS iniciar projetos de inclusão, para que os navios negreiros permaneçam apenas na história.**

FINAL FELIZ

Diagrama de análise textual com legendas:

- Pincelada (Estratégia de abordagem temática)
- TESE
- Argumentos
- Proposta de intervenção
- Tópico Frasal baseado no argumento 1
- Aplicação na sociedade brasileira
- Tópico Frasal baseado no argumento 2
- Ampliação do tópico frasal
- Aplicação na sociedade brasileira
- Retomada da Pincelada
- Retomada da TESE
- Propostas concretas e detalhadas

Assim, para que se desenvolvesse essa prática, o critério de corporeidade foi imprescindível. A intenção era mostrar como os corpos, sendo tão diferentes pela sua unicidade, podiam, a partir do que torna a todos semelhantes (as características corporais), juntos criar um todo significativo. Foi possível perceber a disposição corporal de cada aluno e criar um vínculo maior entre eles a partir desse jogo.

Seus corpos juntos representaram um corpo só, um corpo maior: o corpo do texto, a estrutura pensada e articulada da comunicação. O corpo, como indivíduo, também é um elemento de comunicação; assim, nesse aspecto, já ocorre a relação de coesão e de coerência entre o texto e o corpo. O mais importante de tudo, porém, foi poder demonstrar que a co-construção de conhecimento necessita seguir aspectos convencionais da sala de aula; a inclusão do lúdico, por meio do teatro, ajuda bastante a fazer com que o aluno viva o ensino e realize a aprendizagem.

Essa experiência permitiu que a aula se tornasse prazerosa, que o conteúdo fosse vivenciado, aprendido e, acredita-se, jamais esquecido. Buscou-se, assim, demonstrar, de forma muito breve, que as marcas da aprendizagem estão nas vivências corporais, na inteligência sensitiva daqueles que tiveram a possibilidade de participar da experiência e que a atividade realizada contribuiu para um instante de saber e alegria, pois aprender pode e deve ser algo feito com alegria e gosto.

4.2 *Viewpoints* como estratégia de ensino dos verbos em sala de aula

A escolha dessa técnica não surgiu apenas do intuito de mudar o recurso no modo de se ensinar, mas, aprioristicamente, pela metodologia estipulada pela técnica: uma prática que deve ser realizada em grupo. Era perceptível, desde o início do ano, a relação distanciada que os estudantes mantinham em relação uns aos outros. Antes de mais nada, queria torná-los, de fato, uma turma. Para isso, nada melhor que o teatro. Segundo Cony (2007, s.p.) em seu artigo *on-line*,

Quando o professor sente que sua prática pedagógica está fracassando, deve procurar meios que a modifiquem e a tornem satisfatória, só assim poderão surgir oportunidades de sucesso na aprendizagem. Há uma infinidade de autores que sugerem a alegria, as sensações, os sentimentos e os valores humanos como referência para o sucesso em sala de aula. Refletindo sobre isso, descobre-se a arte como aliada do português para a construção do conhecimento. A conexão entre a arte e o português poderá trazer inovações à prática pedagógica e confiança à relação professor-aluno.

A apresentação da técnica teatral foi uma novidade para o corpo discente que, assustado, resolveu aceitar o desafio para sair da mesmice cotidiana. Na busca do episódico,

do novo e do fascinante no que tange ao ensino de Português no país, conseguimos resultados que ultrapassaram os objetivos esperados.

A proposta foi apresentada a alunos do Ensino Médio. A princípio, já conseguimos quebrar as barreiras criadas pelos próprios alunos, que se uniram para a prática sugerida. Os *viewpoints* puderam criar um ambiente de escolhas e possibilidades, fatores imprescindíveis no processo ensino-aprendizagem para os jovens.

Focamos em uma proposta temática: processo de formação dos verbos. Cada aluno, de início, representava – com uma camisa – um elemento mórfico (um morfema), menor fragmento da palavra capaz de apresentar significado. Assim, eles, pronunciando sequencialmente os sons de seus morfemas, deveriam, numa raia¹², formar verbos existentes no acervo lexical português. Foi necessário um trabalho de escuta, espera e concentração na formação dessas palavras. Ou seja, cada aluno, ao utilizar os *Viewpoints* sonoros, pronunciava um elemento mórfico que, ao se juntar com os demais elementos mórficos pronunciados pelos outros alunos, formava uma estrutura verbal completa.

Após esse momento, vários grupos estavam formados (cada grupo representava uma forma verbal). Com esse processo de formação dos grupos, foi possível que eles próprios pudessem encontrar semelhanças nos outros grupos, criando um grupo novo. Nesse momento, a teoria gramatical foi exposta. Ou seja, cada novo grupo representava um elemento mórfico. As semelhanças foram percebidas de acordo com o que cada um cumpria como função no processo de formação de tal forma verbal. Como a arte nos permite inovar sempre, na etapa posterior misturamos todos os alunos (elementos mórficos) na sala, de modo que andassem sem destino.

A partir daí, com uma batida de palma do professor, eles paravam na posição e local em que se encontravam. Em seguida, o docente pronunciava um morfema olhando para alguém, que deveria dar continuidade à prática realizada naquele momento. Isso nos permitiu criar novos verbos no vocabulário da língua portuguesa e, ao mesmo tempo, a achar possíveis significados para essas tais novas palavras, visto que os elementos possuíam uma significação mínima. Isto é, de acordo com o que cada elemento mórfico apresentava de significado, a

¹² Baliza como a utilizada nas piscinas. Nesse caso, essa baliza se constrói ou no imaginário do praticante de *Viewpoints* ou por quaisquer elementos disponíveis no ambiente, como os calçados, por exemplo. Quanto mais abstrata a raia for, melhor para o jogo com os atores. No entanto, a prática trabalhava com outro público, então houve a necessidade de utilização dos calçados dos alunos para a criação da raia que separou cada aluno no espaço da sala de aula.

turma foi construindo, conjuntamente, os significados completos para os neologismos desenvolvidos naquele ambiente.

Conseguindo desenvolver a consciência dos significados das palavras, pudemos passar a observar as características que as tornavam próximas ou distantes. Nesse contexto, foi possível e necessário que parássemos um pouco a prática para falarmos da classe dos verbos. Apresentando a importância dos verbos na construção dos enunciados e tentando manter o mesmo pensamento de prática corporal, criamos a seguinte estratégia de aprendizagem: os grupos deveriam fazer uma apresentação, sem fala, em que seus gestos (sem expressão facial) dessem conta de transmitir para a turma uma comunicação bem-sucedida.

O poder de concentração, nesse momento, foi muito maior. Uma ação não poderia coincidir com a outra. Eles deveriam respeitar o espaço e o tempo do outro e cada ação seria uma resposta à ação anterior, a fim de transmitir aos outros colegas a informação que ficou incumbida ao grupo.

Para isso, os alunos já foram instigados a pensar na prática como uma relação de construção de textos inteligíveis. Cada aluno, agora, representava um verbo completo em sua formação estrutural. No primeiro momento, os alunos, em grupo, tinham de criar uma cena sequenciada cronologicamente em resposta à dos outros componentes do grupo. Cada grupo era formado por cinco componentes e cada um deles, em seu momento, tinha de realizar uma ação que culminasse em outra, e assim por diante. Desse modo, os alunos que estavam como espectadores deveriam acertar o texto transmitido por eles.

Essas sequências só podiam se dar em respostas a um sinal do professor. Para tornar essa prática algo mais difícil, os alunos encontravam-se numa relação espacial distante – ou seja, os alunos estavam um distante do outro – e numa relação física com os ambientes da sala de aula – isto é, cada aluno mantinha diálogo com uma parte da sala –, como visto na parte referente aos *viewpoints*. Isso fazia com que todos tivessem a necessidade de prender a atenção em todas as situações para construir um todo significativo. Para que a sequência pudesse ser realizada com eficácia, os discentes precisaram trabalhar a escuta e o tempo, visto que não havia texto oral e nem todos estavam de frente um para o outro.

Era preciso sentir os movimentos e as ações a fim de produzir a sua própria prática, dando origem, na junção de todas as ações, a uma única situação. Em uma cena, ocorreu a seguinte sequência: uma cena de futebol. Cada aluno representava um instante do chute da bola no gol. O primeiro representava a ação de pegar a bola; o segundo, a ação de abaixar; o terceiro, a de colocar a bola no local adequado; o quarto, a de levantar; o quinto, a de chutar.

Eles foram capazes de, com verbos, construir uma sequência de ações que podia gerar uma sequência de orações.

4.3 Produção e interpretação textuais por meio dos viewpoints

Na mesma sequência de aulas em que nos apropriávamos da técnica dos *viewpoints*, realizamos a última prática proposta, que, além desse recurso, contou com instrumento análogo à técnica *ready-made*, utilizada no Modernismo. Essa técnica consistia, na prática textual, em selecionar palavras aleatoriamente e construir poemas com elementos cotidianos num novo ambiente, num panorama não cotidiano. A turma, primeiramente, foi dividida em dois grandes grupos e cada um, em separado, tinha de construir um texto, empregando as palavras com novas propostas de significação. Esse texto foi construído considerando o momento em que cada aluno quisesse apresentar sua palavra, ou seja, a partir do momento em que cada aluno sentia necessidade de apresentá-la, repetindo-a oralmente quantas vezes o aluno julgasse necessário.

Nesse caso, cada aluno deveria sentir a necessidade de manifestação da sua palavra como resposta à palavra do outro componente do grupo, isto é, cada um pronunciava a sua palavra em resposta à palavra de outro colega, quando sentisse necessidade de usar sua palavra. A escuta foi muito bem trabalhada nesse momento. Ao mesmo tempo, houve necessidade de concentração, de controle do tempo e respeito à ação do outro. Pudemos perceber uma desconstrução sintagmática das estruturas tradicionais nos versos compostos, como ocorreu no Modernismo, com o uso da técnica do *ready-made*. Nesse caso, ao nos depararmos com a leitura de tais textos, construiremos a mensagem a partir de elementos já grafados por terceiros, chegando ao seu conteúdo por meio de orações incompletas, mas que, apesar disso, não apresentam problemas na identificação do conteúdo transmitido, apenas marcas de subjetividade. Ao final da prática, reunimos alguns textos e, a partir deles, a turma apresentou as interpretações às quais chegou; elaboramos, dessa forma, um texto que funciona como análise crítica dos textos desenvolvidos na prática.

Ao lermos o texto em sala, os alunos puderam dar suas contribuições acerca daquilo que a leitura lhes provocava. A cada informação apresentada por eles, adquiriríamos uma nova complementação para a interpretação geral do texto. As interpretações individuais somaram-se a uma interpretação maior: a interpretação da turma. Ou seja, depois de termos os textos

construídos na prática feita em sala, ao nos depararmos com o resultado final, cada aluno foi apresentando sua contribuição, como um analista crítico do texto, a fim de construirmos, em conjunto, uma interpretação consensual, a interpretação da turma. Os textos selecionados estão listados abaixo, bem como as interpretações elaboradas em sala.

Texto I



O poema permeia o preconceito ainda existente hoje sobre o papel das mulheres na sociedade, sobre os próprios comportamentos e as funções sociais de tal grupo, cuja característica é o papel da dupla função: trabalho em casa - com a família - e o formal. A mensagem, desconstruída em sua estrutura, ajuda a identificar o que se pretende desconstruir nesse cenário: o preconceito. A mulher não pode mais ser vista como a “dona Maria”, mulher submissa ao homem, sem direito de voz, de escolha, de posicionamento.

O poema chama atenção para a força com que as mulheres, mesmo sofrendo ainda hoje tamanho preconceito, conseguem lidar com todas as situações e, mais que isso, chama atenção para a força que elas devem buscar dentro de si mesmas para brigar por uma sociedade mais justa. A mulher é tão forte que, mesmo em meio ao sofrimento, é capaz de superar e de romper todas as barreiras para conquistar os objetivos da vida, conforme expõe a seguinte passagem do texto acima: “o jogo valer ouro!”. O jogo, nesse caso, nada mais é do que a própria vida em sociedade, a construção, a desconstrução e a reconstrução dos padrões e dos paradigmas criados e impostos.

Texto II



O poema acima trata da questão da leitura no país. Há uma crítica ao fato de que a leitura de qualidade tem sido deixada de lado em detrimento de se formar, cada vez mais, futuros profissionais aptos apenas para a função para a qual foi designado. Ao estabelecerem, no primeiro verso, uma construção sintagmática inadequada do ponto de vista gramatical, os alunos enfatizam a tese de que, por meio da leitura, construímos e edificamos nossa comunicação. A ausência da leitura prejudica o reconhecimento dos mecanismos linguísticos e a produção de textos (orais ou escritos) nos diversos contextos de interação.

Destaca-se, assim, a importância da leitura para o jovem, no desenvolvimento da vida adulta. Em um segundo momento, são apresentadas variadas situações típicas da juventude, como a ideia de preparação para o mercado de trabalho, o acesso à cultura cinematográfica, o emprego, o conhecimento, que surge como uma demanda exacerbada apenas de passar no vestibular. O mundo é complexo e repleto de manifestações variadas, seja por meio da arte, música ou até mesmo da história. Por isso, o estímulo à leitura pode ser feito por diversos mecanismos hoje, de acordo com a realidade dos jovens.

Texto III

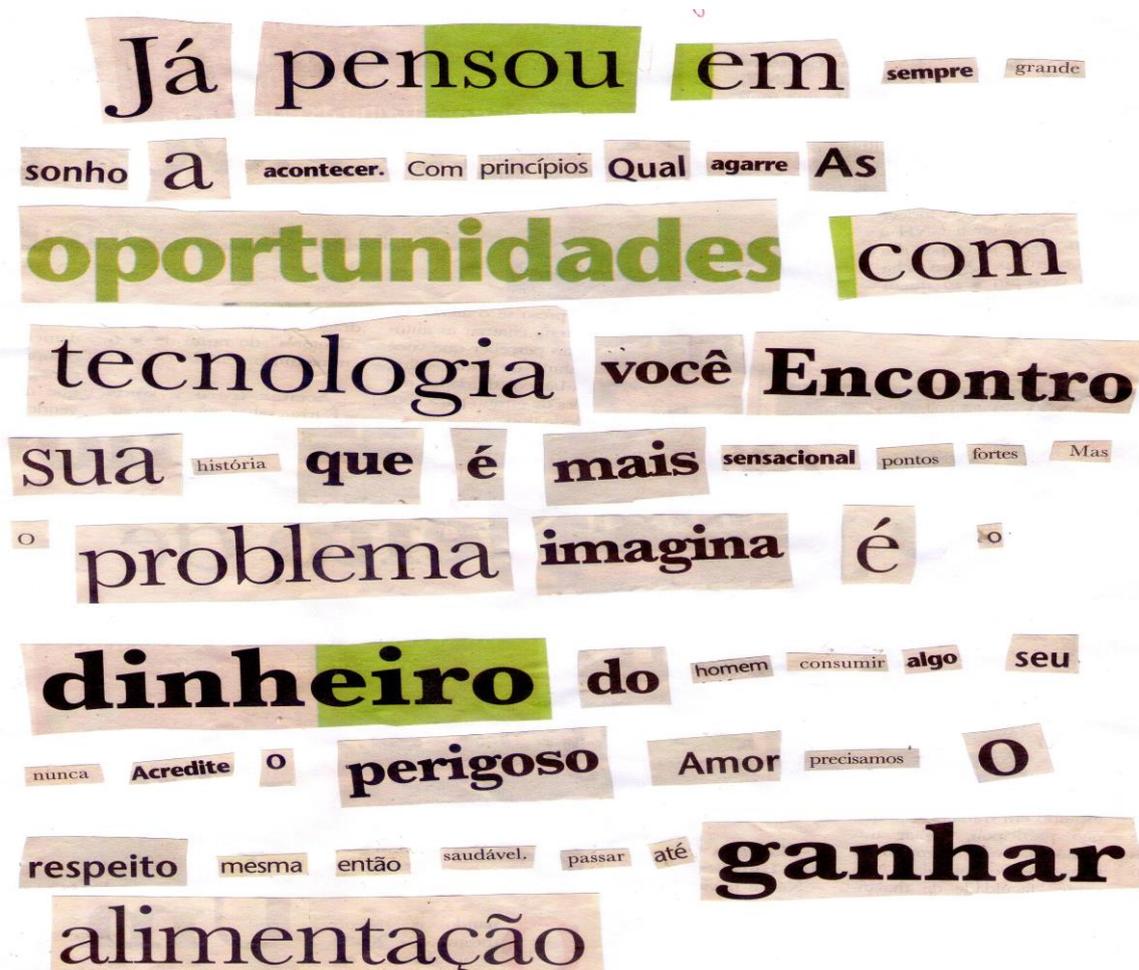


O texto trata de variadas mazelas da contemporaneidade. Apresenta propostas para que se possa evoluir, de modo a combater a desigualdade, o racismo, entre outras complicações, opostas aos Direitos Humanos, presentes na atualidade. O texto também ressalta a questão ambiental, alertando sobre a intensa poluição das cidades e traçando um paralelo com a poluição nuclear.

A mistura de diversas ordens chama atenção para os grandes problemas sociais enfrentados na atualidade, em virtude dos valores dos seres humanos. O poema tenta desconstruir a ideia de que uma coisa não está ligada a outra. Na verdade, ao utilizar o texto da forma como foi construído, optou-se por transmitir a ideia de que o elemento capaz de produzir tantas coisas boas, como a música, a cultura, a justiça, o gesto solidário, é o mesmo capaz de destruir o planeta com atitudes desumanas.

O texto reforça a ideia de que a vida em sociedade precisa do olhar do ser humano com mais afeto em relação ao próximo e para os recursos naturais que possuímos, a fim de mantermos a manutenção da espécie, buscando sempre o melhor. Dessa forma, o homem será capaz de compor uma nova história, repleta de sentidos e de atitudes mais positivas.

Texto IV



Os sonhos podem aparecer na vida por meio de oportunidades. Entretanto, essas oportunidades são desiguais e não são possíveis a toda a sociedade, que encara graves problemas de acesso à tecnologia devido ao insuficiente quadro financeiro. Apesar dessa diferença, essa parcela da população não deve deixar que essas dificuldades consigam impedi-la de alcançar seus sonhos.

O poema evidencia a ideia subjetiva do termo “sonho”, que, para cada um, ou para cada situação, será algo diferente, a depender da necessidade de cada um. Nesse texto, podemos perceber que, na maioria das vezes, o sonho está relacionado ao dinheiro, ao que ele pode proporcionar: desde a alimentação até as grandes oportunidades.

Há, nesse sentido, uma crítica aos que vivem em prol dessa situação. A mensagem mais importante é a de que o sonho precisa ser enxergado como algo capaz de mover o mundo interior de cada um, algo relacionado ao amor. No entanto, na visão contemporânea, esse

sentimento é perigoso e não permite que as pessoas possam atingir seus objetivos, quando mantêm um olhar mais romântico para a vida e para as relações estabelecidas nela. Na atual conjuntura, o mundo gira em torno do dinheiro, que, na visão romântica, é o grande problema da sociedade, considerando tudo o que o homem é capaz de buscar e de conseguir por ambição.

Texto V



Há, no poema, uma tentativa de despadronização dos comportamentos, no Rio de Janeiro, por pressões sociais, como a obrigatoriedade de certas formas de relações, impulsionadas pelo cenário tradicional da indústria cinematográfica.

Na abordagem do ambiente da cidade em questão, de seus atributos positivos e negativos, buscam-se relatar situações de descaso e de revolta. Termos que remetem à saúde precária, às festas conhecidas mundialmente, às confraternizações são, para quem conhece a cidade, estopins para uma reflexão acerca do território carioca.

Ao término, brilhantemente, o autor faz uma alusão ao funk, símbolo músico-cultural periférico da capital fluminense para enfatizar a necessidade de não se valorizar apenas os grandes eventos da cidade e a parte rica, como Copacabana. A música "Rap da felicidade", de Cidinho e Doca, representa a angústia e o desejo por melhorias sociais no cotidiano urbano, o que, por meio de intertextualidade, está presente no verso "mais feliz quero", que, ao ser levemente desenvolvida, se torna "mais Feliz eu quero ser", no rap "Eu só quero é ser feliz."

Ao desenvolverem esse texto, os alunos se mostram preocupados com a visão do mundo sobre a realidade que a maioria da população do Rio de Janeiro vive, uma realidade de descaso, de esquecimento. Os tipos de músicas que tratam dessa realidade são semelhantes a essa parcela da população, marginalizados. O *funk* e o *rap* não são aceitos pela elite. Esses estilos musicais funcionam como o grito da sociedade carente, que precisa se encontrar por toda parte para construir uma cidade mais plural. Os desencontros marcam a segregação dos grupos sociais na atualidade. Na visão dos alunos, os ricos só se veem em encontros possíveis com as outras classes sociais em situações de assalto, de roubo. Por esse motivo, há a necessidade de se marginalizar o pobre e garantir os desencontros.

Em suma, os textos produzidos pelos alunos mostram que, na visão deles, é possível que se aprenda a escrever por meio de outras formas, principalmente por meio do lúdico. Tornar o ensino mais prazeroso para o aluno alimenta as necessidades de um novo ambiente de sala de aula. A utilização de uma aula pôde e sempre poderá estabelecer sentido com diversas outras áreas. Segundo Cony (2007, s.p), “No teatro, são oferecidas várias formas de linguagem e o reconhecimento de seus usos de acordo com o ambiente e época em que se está inserido. Neste processo ainda há a valorização da literatura [...]”.

Essas tentativas foram muito eficientes e eficazes na construção e aquisição do conhecimento no ambiente escolar. Elas puderam enriquecer as aulas e dinamizá-las, fazendo com que o público – o alunado – sentisse necessidade de mais aulas de língua portuguesa. O importante é mostrar que, com a utilização dos *viewpoints* em sala de aula, foi possível que os alunos aprendessem o processo de formação dos verbos e quebrassem o paradigma de distanciamento na relação interpessoal aluno-professor e aluno-aluno. Eles passaram a ensinar e a aprender simultaneamente e de uma maneira diferenciada. Isso certamente tornou o ensino, para esses alunos, mais sólido e mais prazeroso.

4.4 A mímica como um recurso auxiliar no ensino da gramática aplicada à produção de textos

O conhecimento gramatical, no sentido de saber empregar corretamente os recursos de que a língua dispõe, é necessário para que possamos produzir textos (orais ou escritos) no convívio em sociedade. No entanto, é muito comum os alunos questionarem o ensino das

regras gramaticais devido ao fato de não conseguirem entender a utilidade e a importância de se aprender a organização e a estrutura da Língua Portuguesa.

Mais que isso, é comum esse questionamento ser silenciado na sala de aula. Na maioria das vezes, o ensino da norma padrão é realizado por meio de frases soltas, descontextualizadas, sem o uso de textos e sem propiciar a reflexão sobre a produção de sentido que os enunciados sinalizam em um gênero textual. Não parece, portanto, haver, nesse cenário, muitas condições para o aluno adquirir sozinho essa funcionalidade.

É comum que a abordagem feita, em sala de aula, em relação aos conteúdos seja a de exposição no quadro, apresentando as distinções, explicações referentes a eles e elaboração de exercícios para fixar o assunto. Dificilmente se trabalha a relação do ensino gramatical com a produção textual. Os planejamentos escolares exigem muitos assuntos a serem ministrados em uma única aula, o que inviabiliza, muitas vezes, um trabalho mais adequado com o texto e com a produção de sentidos.

Na tentativa de resolver tal situação, apresento minha proposta para uma turma de segundo ano do ensino médio. Levando em conta o currículo voltado para essa série, uma das minhas aulas tinha como objetivo trabalhar os tipos de predicado. Para isso, antes trabalhamos a diferença entre os verbos de ligação e os verbos significativos.

Como não queria explicar esse tópico gramatical sem fazer com que a turma refletisse sobre o assunto, percebesse seu funcionamento nas construções textuais e co-construísse seu conhecimento durante a aprendizagem, resolvi utilizar mais uma vez o teatro como auxílio da apresentação do assunto proposto, de maneira que a aula se tornasse interessante para a turma. Para alcançar meu objetivo, trabalhei com a mímica, buscando quebrar a rotina da classe.

A metodologia utilizada foi a seguinte: aproveitando o conhecimento prévio dos alunos acerca de questões envolvendo o ensino da Língua Portuguesa, entreguei frases soltas aos alunos e pedi que não mostrassem a ninguém o que estava escrito. Em seguida, eles iriam à frente e representariam suas frases usando a expressão corporal através da mímica. Todos se animaram para participar da “brincadeira do conhecimento”. Para iniciarmos, utilizei quatro frases divididas em dois pares:

Primeiro par de orações: I - O rapaz **virou** ator.

II - O rapaz **virou** a mesa.

Segundo par de orações: III - A criança **caiu** doente.

IV - A criança **caiu** na piscina.

As orações acima apresentadas comprovam que utilizei construções nas quais o mesmo verbo apresentava comportamento sintático-semântico diferente, procedimento adotado em todos os enunciados trabalhados. Essa escolha foi proposital para que os participantes pudessem perceber que o mesmo verbo não apresentaria sempre a mesma classificação nem o mesmo sentido. Os estudos referentes à categoria dos verbos, por sua vez, nos permite entender que cada verbo ganha sentido e classificação a partir do contexto no qual ele está sendo empregado; cada uso pressupõe uma intenção.

Isso, então, nos ajuda a perceber que a um determinado uso corresponde um determinado efeito semântico, que pode revelar intenções do enunciador. Encontramos na gramática tradicional esse ponto de vista, como nos apontam Celso Cunha e Lindley Cintra (2008, p. 147): “Como há verbos que se empregam ora como copulativos, ora como significativos, convém atentar sempre no valor que apresentam em determinado texto a fim de classificá-los com acerto.”

Com a intenção de incentivar reflexões sobre essas questões na brincadeira, os estudantes tinham de transmitir, através da comunicação corporal, o enunciado apresentado na frase. O interessante foi perceber a maneira como eles expuseram o conteúdo de cada frase: quando o verbo se comportava como significativo, a mímica recaía sobre essa noção significativa do verbo; quando o comportamento era de verbo de ligação, a mímica recaía sobre o aspecto expresso no predicado (no caso, o predicativo).

Nas duas primeiras frases de cada par (I e III), perceberam que os verbos relacionam o sujeito a um atributo ou a uma qualidade – o que, para a gramática tradicional, constitui o predicativo do sujeito. Tais verbos não apresentam conteúdo significativo e, por isso, não são núcleos de predicados, apesar de contribuírem para o sentido do enunciado, por meio do tempo e do modo. São também chamados de **verbos relacionais**, segundo os estudos tradicionais, como Cunha & Cintra (2008, p. 147) apresentam:

Os verbos de ligação (ou copulativos) servem para estabelecer a união entre duas palavras ou expressões de caráter nominal. Não trazem propriamente ideia nova ao sujeito; funcionam apenas como elo entre este e o seu predicativo.

Nas duas frases subsequentes de cada par (II e IV), em contrapartida, eles puderam perceber que os verbos apresentavam um conteúdo significativo, integrando a frase com significação própria. Funcionavam como núcleo do predicado. Também chamados de **verbos nocionais**, além de marcarem tempo, modo e pessoa, esses verbos carregam significado que denota ação, processo, efeito, como se comprova na seguinte passagem: “Verbos

significativos são aqueles que trazem uma ideia nova ao sujeito. Podem ser intransitivos ou transitivos.” (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 149)

Fizemos as devidas distinções entre os elementos que compunham os predicados de cada enunciado apresentado. Foi possível observarmos que os predicados nos quais se encontravam verbos de ligação apresentavam elementos nominais que sinalizavam uma característica, um atributo ou um estado de um núcleo substantivo. Por outro lado, os verbos significativos apresentavam predicação completa, quando intransitivos, ou incompleta, quando transitivos, ou seja, exigiam um complemento para a constituição do predicado, mas, em ambos os casos, funcionavam como núcleo. Vale dizer que essas distinções estão no campo da semântica, como apresenta Bechara (2009, p. 209):

A tradicional distinção de duas subclasses em verbos nocionais e verbos relacionais, que está na base da distinção de predicado verbal e predicado nominal, tem sido posta em questionamento por notáveis linguistas modernos. Esta distinção é válida sob certo aspecto semântico, mas não no que se refere à sintaxe; o núcleo da oração é sempre o verbo, ainda que se trate de um verbo de significado léxico muito amplo e vago (costuma-se dizer “vazio”, o que justifica a denominação tradicional de “cópula” – marca gramatical de identidade – e a classificação “relacional” de Said Ali).

Em um segundo momento, partimos para as mímicas nas produções textuais para entendermos a utilidade e a funcionalidade desses verbos no dia a dia. Isso foi imprescindível para que os alunos pudessem trabalhar com os modos de organização do texto. Tal relação se estabelece na medida em que as características que distinguem os dois tipos de predicado mencionados remetem a elementos que também distinguem, por exemplo, o modo narrativo do modo descritivo.

A narração é o ato de contar histórias. Toda narrativa consiste em uma sucessão de ações, em uma sequência de fatos ou de situações que se desenrolam em determinado lugar e momento, envolvendo ação de personagens, durante certo tempo. Os processos materializados nos textos, ligados às ações, ao fazer constituem as sequências narrativas. Isso pôde ser percebido nas escolhas dos verbos significativos

Por outro lado, a descrição serve tanto para apresentar os traços distintivos dos elementos ou das pessoas quanto para caracterizar. A descrição é a apresentação verbal de uma imagem a partir dos seus pontos predominantes. Essa descrição estará presente nos processos relacionais, ligados ao ser, e isso pôde ser percebido, durante a aula, nas sequências que apresentavam verbos de ligação.

A distinção entre esses dois modos de organização e a relação que eles estabelecem com os processos verbais foram realizadas, em sala, também com uma atividade lúdica inicial: separamos os alunos em dois grupos (um grupo responsável pela narração; outro, pela descrição) e a aula, em três momentos de mímica. Levando em consideração que o tempo de aula era pequeno, a dinâmica teve de ser mais rápida.

No primeiro momento, o grupo 1, que chamamos de produtor de mímicas narrativas, teve de criar uma história em que as ações seriam sequenciadas cronologicamente em relação a um fato que apenas o grupo conhecia. O intuito era fazer com que o grupo 2 pudesse entender a narração dessa história e, durante a ação do grupo 1, produzisse um texto que correspondesse à mensagem desejada pelo grupo expositor. A história elaborada foi a seguinte:

Uma mulher **estava parada** no ponto de ônibus e um rapaz **caminhou** em sua direção, **parou** ao seu lado; em seguida, **arrancou** a bolsa da moça e **correu** pelas ruas da cidade **olhando** para trás.

A narrativa produzida pelos alunos comprovou que, ao analisarem a mímica realizada pelo grupo 1, quando as sequências eram produzidas com verbos significativos, a expressão corporal recaía sobre as ações denotadas pelos verbos. Nesse caso, pôde-se perceber o uso recorrente de verbos significativos, que é recurso muito característico dos textos narrativos.

No segundo momento da prática, o grupo 2, que chamamos de produtor de mímicas descritivas, tinha de descrever o ambiente em que a história anterior tinha se passado, bem como os personagens que viveram essa história. Nesse caso, eles tinham de se apropriar da sequência narrativa vivida através da mímica que foi produzida anteriormente para acrescentar a ela as características de cada elemento. O desafio era esquecer as ações vivenciadas na cena em que a história era contada. Dessa maneira, o grupo 1 teve de redigir um texto que correspondesse às características transmitidas pelo grupo que então se apresentava. Os alunos fizeram a descrição dos elementos que compunham a cena de maneira separada. O texto produzido foi o seguinte:

O ponto de ônibus é longe da movimentação da cidade, é sombrio, vazio e escuro. A mulher que estava no local era jovem, bela, trabalhadora e amedrontada. O rapaz tinha uns 16 anos, estava sujo, tinha cara de mau e era destemido.

A descrição apresentada pelo grupo 1 também fez jus à análise proposta por mim em sala de aula. Quando ocorreu a descrição, houve a utilização de frases compostas por verbos de ligação, ou processos relacionais, e de termos nominais que caracterizaram outros elementos da oração, enquanto a mímica dos alunos do grupo 2 recaía sobre as características de cada personagem da história, assim como do ambiente onde se passou.

No terceiro momento da prática, os alunos tinham de unir as duas produções textuais de modo a apresentar um texto organizado pelos modos narrativo e descritivo. Essa atividade foi realizada facilmente pelos alunos. O texto final foi o seguinte:

Uma mulher, que é jovem, bela e trabalhadora estava amedrontada, pois **estava parada** num ponto de ônibus longe da movimentação da cidade. Esse ponto é sombrio, vazio e escuro. De repente, um rapaz que tinha uns 16 anos, estava sujo, tinha cara de mau e era destemido **caminhou** na direção da moça, **parou** lado dela; em seguida, **arrancou** a bolsa e **correu** pelas ruas da cidade **olhando** para trás.

A produção textual realizada permitiu-me mostrar que os textos não apresentam apenas um modo de organização e, ao mesmo tempo, que alguns elementos ou traços poderiam distinguir uma sequência da outra. Essa mistura enriquece o texto e os alunos puderam não apenas aprender, mas vivenciar essa prática. Usando a linguagem corporal, eles foram capazes de produzir textos verbais e perceber as diferenças gramaticais e as respectivas funcionalidades existentes entre os diversos conteúdos trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa.

Os textos produzidos e apresentados acima não caracterizam manifestações cotidianas. Na verdade, houve uma tentativa de encenação improvisada a partir do corpo para a criação de estruturas textuais que, nesse caso, ficaram restritas ao contexto escolar. Nesse primeiro momento, no entanto, o que se pretendia era fazer a distinção entre os verbos e a utilização deles no texto, dando aos alunos a oportunidade de participarem ativamente desse processo.

Como contexto cotidiano, tentamos analisar um vídeo que está sendo veiculado na internet, em redes sociais, e, excluindo o som que apresentava, fizemos uma leitura narrativa e outra descritiva para, por fim, unirmos os dois modos de organização. Mais uma vez, conseguimos perceber a utilização dos processos materiais, representados pelos verbos

significativos, na passagem narrativa e dos processos relacionais, representados pelos verbos de ligação, nas passagens descritivas.

A escolha do vídeo “suspeito foge de dentro da viatura da polícia”, que pode ser encontrado no link: <https://www.youtube.com/watch?v=jqRFFeiB5xk> (acesso em: 6 de maio de 2015), foi feita pelos estudantes. Tal vídeo foi uma reportagem do RJTV, telejornal da rede Globo, sobre uma operação que Polícia Militar do Rio de Janeiro realizava no morro do Jacarezinho. A orientação dada aos alunos foi de que tentassem ser imparciais em relação às imagens apresentadas. Nesse caso, seria como se os alunos fossem os repórteres e apenas tivessem de tratar da cena que viram.

Texto narrativo:

Em uma abordagem policial em uma comunidade do Rio de Janeiro, a PM **entrou** com muitos carros para **enfrentar** o tráfico de drogas na comunidade. De repente, **encontra-se** um suspeito e o **levam** para dentro do carro da polícia. Enquanto os policiais **entravam** no carro para **seguir** à delegacia, o suspeito **abriu** a porta do veículo e **correu** para a comunidade para se **esconder**.

Texto descritivo:

Uma comunidade carente está muito perigosa por causa do tráfico hoje em dia. Essa é a realidade do Rio de Janeiro. O Estado é perigoso e, com certa frequência, está em conflitos entre policiais e bandidos. Na ação do vídeo, os PMs estão corajosos e o suspeito está destemido.

Texto narrativo e descritivo:

Em uma abordagem policial em uma comunidade que está muito perigosa do Rio de Janeiro, a PM, instituição cuja coragem é essencial, **entrou** com muitos carros para **enfrentar** o tráfico de drogas na comunidade. O conflito entre eles é frequente. De repente, na ação realizada no vídeo, **encontra-se** um suspeito e o **levam** para dentro do carro da polícia. Enquanto os policiais **entravam** no carro para **seguir** à delegacia, o suspeito virou um destemido e, em sua ousadia, **abriu** a porta do veículo e **correu** para a comunidade para se **esconder**.

Esses textos , ao contrário dos anteriormente produzidos, estão relacionados à realidade vivida hoje. A produção do texto partiu de um fato ocorrido, acrescido do conhecimento das características típicas de cada modalidade organizacional do texto.

Assim a produção de sentidos passa a ser analisada do ponto de vista das escolhas e das funções dessas escolhas diante de um contexto, com um propósito comunicativo específico.

4.5 HQ: do humano no quadro à história em quadrinho

Em uma aula de produção textual para os alunos do primeiro ano do ensino médio, tinha de trabalhar o gênero história em quadrinhos. Esse gênero constitui uma realidade muito próxima do aluno. O desafio, então, não era ensinar o conteúdo; era mostrá-la de um jeito diferente; era fazer os alunos viverem mais uma vez o assunto antes de teorizá-lo.

Esse gênero textual faz parte da realidade da sociedade como leitura pela construção de sentido por meio de poucas palavras. Na verdade, o texto interliga a linguagem verbal e a não verbal, na maior parte das vezes. A linguagem mista utilizada talvez seja o ponto mais importante de caracterização desse gênero. Por muito tempo foi negligenciado, marginalizado no âmbito artístico. Com o tempo, percebeu-se que, na verdade, as manifestações eram muito enriquecedoras ao ambiente de sala de aula. Cirne (1972, p. 9) afirma:

Durante muito tempo as estórias em quadrinhos foram tidas e havidas como uma sublitteratura prejudicial ao desenvolvimento intelectual das crianças. Sociólogos apontavam-nas como uma das principais causas da delinqüência juvenil.² Aos poucos, porém, foi-se verificando a fragilidade dos argumentos daqueles que investiam contra os quadrinhos: uma nova base metodológica de pesquisas culturais conseguiu estruturar a sua evolução crítica, problematizando-os a partir do relacionamento entre a reprodutibilidade técnica e o consumo em massa, que criariam novas posições estético-informacionais para a obra de arte.

Os personagens, em muitos casos, não precisam dizer nada através de seus balões, pois as expressões faciais e corporais dão conta de transmitir a mensagem. É uma verdadeira manifestação de vanguarda artística. Essa percepção foi extremamente importante para eu perceber que, mais uma vez, seria possível ensinar sem teorizar antes, fazendo os alunos viverem o assunto. Antes de partir para as HQ propriamente ditas, quis mostrar aos alunos que podiam entender a mensagem sem que houvesse linguagem verbal.

Primeiramente, levei muitas charges sem uso de falas para os personagens e fui passando-as para os alunos. Depois, pedi que eles se manifestassem na escrita usando no máximo três palavras que fossem capazes de mostrar o entendimento de cada charge. Interessante perceber que, mesmo sem o auxílio das falas expressas no texto, eles chegaram a conclusões muito próximas. Estes foram alguns dos textos trabalhados:



Para fomentar ainda mais esse pensamento de que somos passíveis de entendimento através do corpo, levei o filme *Tempos Modernos*; Charles Chaplin foi, talvez, um dos maiores exploradores da construção de sentido através do corpo. Mais uma vez, os alunos iam construindo enunciados a partir das cenas.

Não foi diferente dessa vez e os resultados a que chegamos se mostraram bastante satisfatórios: os alunos tiraram do filme a mesma mensagem. Parti, então, para mais uma de minhas práticas. Pedi que os alunos levassem caixas enormes de papelão para a escola. Na aula seguinte, tínhamos bastantes coisas; então, nós as recortamos em forma de moldura de quadros gigantes.

Fizemos seis quadros para a tarefa da aula: apresentar e viver histórias em quadrinhos. Os discentes foram divididos em grupos para a realização da tarefa. Cada grupo ia se organizando dentro dos seis quadros de modo a construir uma história sintética, assim como na HQ. Nesse caso, no entanto, eles só contavam com as expressões faciais e corporais para construir suas histórias. Eles precisavam dialogar a todo momento os seus corpos, as suas ações de modo a construir uma história coerente no seu todo. Para Cirne (1972, p. 43),

A estesia dos *comics* não se limita ao quadro bem desenhado, cujo plano seja capaz de revelar um perfeito enquadramento. É necessário que haja uma dinâmica estrutural entre todos os quadros, criando movimento e ação formais.

Eles tiveram de se basear na forma como Chaplin apresentava e construía sua mensagem. Os demais grupos, que, nesse momento, assistiam ao que foi proposto, deveriam ir atribuindo falas (ou pensamentos) aos personagens para, mais à frente, desenhá-los e elaborar, a partir dos humanos no quadro, uma história em quadrinhos completa. Para isso, era necessário escolher adequadamente o tipo de balão, para que a interação fosse estabelecida.

Interessante perceber que, ainda próximos na significação, os corpos dos alunos eram elementos que se (re)criavam a partir das observações atentas dos outros alunos. Uma mesma imagem corporal, ou texto não verbal, permitia o diálogo com textos verbais muito variados, assim como a criação de histórias em quadrinhos diferentes e inovadoras. Essa prática foi realizada por todos os alunos. O espírito de vanguarda modernista muito foi utilizado nesta tarefa. Cirne (1972, p. 57) afirma sobre o assunto:

Toda a arte do nosso tempo é arte de vanguarda”, assegura Décio Pignatari. Entendemos tal afirmativa como uma jogada tática: enquanto os quadrinhos, o jornal, o cinema, a televisão, o rádio e a música são vanguardas das classes populares, as artes plásticas e o poema são vanguardas que funcionam como matrizes para serem consumidas através de versões móveis e manipuláveis, recreações ao nível do *kitsch* ou da crítica. (Já a arquitetura faz parte de um contexto especial: a exploração do ambiente como metacomunicação). O que dizer, porém, do teatro e da literatura (prosa/poesia), artes essencialmente caducas para a realidade mosaica do nosso tempo? E o que dizer de certos artistas que ainda permanecem pintores e literatos?
Os quadrinhos em si, como organismo vivo e atuante, já são vanguarda se encarados dentro da perspectiva feroz do consumo.

Não cansado de experimentar, de inovar e de buscar sempre instigar o pensamento e a atitude reflexiva de meus alunos, pedi que, após a produção textual e o desenvolvimento do desenho de cada quadro em quadrinhos, eles começassem a compartilhar seus textos com todos os grupos. A partir desse momento, eles tiveram de rever as falas (ou pensamentos dos personagens) e ir mesclando as histórias, ou seja, tiveram de relacionar os textos verbais ao texto não verbal correspondente.

Após perceberem o que seria melhor como história e não mais em grupos separados, mas como turma, decidiram as falas e os pensamentos dos personagens. Essa produção foi realizada em folhas de cartolina. Mas eles deveriam seguir os modelos definidos em uma história em quadrinho para fazer, daqueles quadros com humanos dentro, uma verdadeira e viva história em quadrinho.

A aula, mais uma vez, saiu da teoria e foi para a prática, fazendo com que os alunos pudessem ir percebendo o passo a passo dessa produção artístico-textual. Não obstante, a criatividade dos alunos foi uma habilidade bastante desenvolvida. Como eu costumo dizer, só

aprendemos a andar, andando; só aprendemos a falar, falando; só aprendemos a escrever, escrevendo; então, só vamos aprender a criar, criando. A prática pode levar à perfeição, ou pelo menos, ao aperfeiçoamento.

Essa pode não ter sido a prática mais perfeita de todas, mas foi perfeita para organizar a mensagem de que precisávamos. Esse tipo de prática muda a história de vida de aluno, mas, acima de tudo, muda a minha história de vida profissional. Ser professor é muito mais que ensinar teorias; é dar vida ao conhecimento; é permitir que o aluno crie a sua própria teoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre arte e língua, prevista pelos PCN (2000), promove maior enriquecimento no processo ensino-aprendizagem. Buscamos fazer uso desse trabalho interdisciplinar, a fim de promover maior adesão do entendimento do funcionamento da língua por meio do lúdico em sala de aula. Nessa relação de ensino-aprendizagem, procuramos valorizar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos. O uso do teatro, mais especificamente das técnicas corporais, permite desenvolver um trabalho de interação do grupo, o que valida a concepção de língua que defendemos e acreditamos: uma língua usada para comunicação por meio da interação social, em diversos contextos sociais.

A busca de nova metodologia no ensino da Língua Portuguesa visa a promover o conhecimento da língua e de seus constituintes, de forma a valorizar a principal função do uso da língua: a interação nos processos de comunicação. A metodologia abordada aqui permite que o aluno não seja um indivíduo passivo na aquisição do conhecimento. Ao contrário, faz do aluno um ser ativo que escreve a própria aprendizagem; o aluno é autor nesse caminho percorrido, por meio da co-construção do conhecimento, um viés em que aluno e professor ensinam e aprendem conjuntamente.

As novas experiências expostas nesta dissertação permitiram que as aulas de Língua Portuguesa se tornassem prazerosas, que os conteúdos fossem vivenciados, apre(e)ndidos e, acredita-se, jamais esquecidos. Buscou-se, assim, demonstrar, de forma não exaustiva, que as marcas da aprendizagem estão nas vivências corporais, na inteligência sensitiva daqueles que tiveram a possibilidade de participar da experiência, do mesmo modo que as atividades realizadas trouxeram grande contribuição para um instante de saber e de alegria, pois aprender pode e deve ser algo feito com alegria e gosto.

Os constituintes do sistema da língua propiciam a seus usuários promoverem suas escolhas para a materialização dos conteúdos gramaticais. A descrição dessas escolhas figura entre os objetivos da escola. A partir desse entendimento, com ênfase no ensino da Língua Portuguesa, constatamos – pelo viés artístico – que a utilização dos conteúdos gramaticais experienciados em sala auxilia no aprendizado da língua materna e permite buscar novos encaminhamentos para o ensino dos conteúdos aplicados à leitura e à produção textual.

Comprovamos que vivenciar a aprendizagem por meio do lúdico, com as técnicas corporais, facilita o entendimento da complexidade dos conteúdos gramaticais, o que traz como consequência o estabelecimento de uma realidade mais próxima dos alunos. Brincar de

aprender permite maior liberdade na busca do conhecimento, bem como ajuda o aluno a solidificar conceitos e regras que, antes, apenas eram memorizados e facilmente esquecidos. Vivenciar a relação ensino-aprendizagem é tornar-se autor da própria aprendizagem e aprendiz do próprio ensinamento.

As práticas aqui demonstradas nos permitem fazer entender que as possibilidades de se trabalhar as categorias gramaticais são diversas e podem despertar nos alunos um interesse maior pela importância/necessidade de aprender. Esse é um processo de co-construção do conhecimento, em que professor e alunos, em conjunto, cooperam para uma relação de ensinamento e aprendizagem em grupo; todos são agentes e pacientes simultaneamente nessa relação.

Reiteremos que, conforme foi apontado na introdução e desenvolvido no corpo desta dissertação, a profissão de professor se redescobre, se recria a cada novo ensinamento. As práticas produzidas em sala de aula não geram um manual de “como ensinar língua portuguesa por meio do corpo”, mas apresentam uma nova perspectiva, dentre as inúmeras possibilidades que o ensino-aprendizagem da língua materna pode assumir. Por meio de diferentes papéis sociais – professor de Língua Portuguesa, ator e preparador corporal –, busquei, entrelaçando o conhecimento inerente às diferentes funções, analisar o desenvolvimento das aulas pelo ângulo da possibilidade de promover o melhor para os meus alunos.

Assim, buscar ser o professor diferente, original e criativo; não possuir um padrão engessado de ensinar, mas sim conseguir se reinventar em diferentes momentos do cotidiano da cada aula, possivelmente traz bons resultados. Nesse espaço do agir de maneira diferente, conseguir tirar das mínimas coisas o máximo de proveito possível. Ser aquele que possui sensibilidade para se doar à busca de uma prática de ensino mais efetiva. O educador interessante é, acima de tudo, generoso, pois ele sabe o quê e como usar de tudo que o rodeia, no intuito de realizar sua prática docente de modo a que mais alunos se sintam contemplados.

Ao abordarmos aspectos relacionados ao ensino, acessamos o nosso conhecimento formado por referências do senso comum e logo concluimos que ensinar envolve toda manifestação que gera uma diferença nos comportamentos naturais. Partindo dessa ideia, acredito que a presença na vida do aluno e na arte de ensinar constitua uma simbiose entre os agentes (professor e aluno) e o produto (a aquisição de conhecimento).

O docente é – agora beirando, principalmente, os recônditos pensamentos da arte – a chave que abre a porta do conhecimento para a realidade, e, simultaneamente, o receptáculo que guarda, em si, o espetáculo e o transfere, seja por mimeses seja por codificação.

Quem melhor que o professor para captar as essências do novo e do antigo, para romper as falas de um modelo de ensino, e, sobretudo, para derramar na taça o vinho que só ele sabe preparar? O educador é o responsável por manter o público – o alunado – e todo o espetáculo – a aula – em conexão. É, em si, o próprio signo da representação do magistério.

Meu olhar crítico me revela que as aulas, em muitos casos, se reduzem à exposição de um conjunto de regras frias. O verdadeiro professor é aquele que tem a capacidade de se descamar, de se construir e de se desconstruir, de se inventar e de se reinventar, e certamente será difícil concretizar tais intenções se não houver coragem de se entregar ao desconhecido.

Apesar de ser difícil estabelecer um conceito sobre a "arte de ensinar", sobretudo na contemporaneidade, é possível refletir claramente sobre a importância do trabalho de corpo como elemento promotor da capacidade de adquirir conhecimentos a partir da vivência corporal. Em meu entendimento, percepção e emoção relacionados ao fazer do professor também podem ser otimizados a partir do trabalho com o corpo. O educador deve existir como um ser disponível às inovações e aos desafios.

REFERÊNCIAS

ARGAN, Giulio Carlo. *Arte moderna: do iluminismo aos movimentos contemporâneos*. Tradução Denise Bottmann, Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Editora Publifolha, 2008.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

BECHARA, Evanildo Cavalcante. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro. Editora Lucerna, 2009.

BERNARDO, Gustavo. *Redação Inquieta*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010. [1. ed. 1955].

BOGART, Anne; LANDAU, Tina. *The Viewpoints book : practical guide to viewpoints and compositions*. New York: Theatre Communications Group, 2005.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília/DF: MEC/SEF, 2000.

CAMPOS, Haroldo de. *Uma poética da radicalidade*. São Paulo: Globo, 2003.

CHILVERS, Ian (Org.). *Dicionário Oxford de arte*. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CIRNE, Moacy. *A Explosão Criativa dos Quadrinhos*. Petrópolis: Vozes, 1972.

COELHO, Maíra Castilhos. *Presença ou a Qualidade Discreta do Estar Ali*. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>>. Acesso em: 3 abr. 2016.

COMPAGNON, Antoine. *Os cinco paradoxos da modernidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

CONY, Adriane de Moura. Reflexões de educadora: o encontro da arte com a língua portuguesa. *Pensamento Biocêntrico - Revista Eletrônica*, n. 7. Disponível em: <http://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/ed07_art03.php>. Acesso em: 15 jul. 2015.

CUNHA, Celso ; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

DANTAS, Estélio H. *Pensando o corpo e o movimento*. Rio de Janeiro: Shape, 2005.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna*. 26. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

GOMBRICH, E. H. *A história da arte*. 15. ed. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Guanabara, [20--].

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

HAGEN, Uta. *Técnicas para o ator: a arte da interpretação ética*. São Paulo: Martins, 2007.

HELENA, Lúcia. *Movimentos da vanguarda européia*. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 16. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LABROW, Mark. *Atividades criativas para a sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LOWEN, Alexander. *O corpo em terapia: a abordagem da bioenergética*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1977.

MARCONDES, Luiz Fernando. *Dicionário de termos artísticos*. Rio de Janeiro: Pinakothke, 1998. 381 p.

POLAK, Y. N. S. O corpo como mediador da relação homem/mundo. *Texto & Contexto em Enfermagem*, v. 6, n.3, p. 29-43, 1997.

RIBEIRO, Manoel Pinto. *Nova gramática aplicada da língua portuguesa: a construção de sentidos*. 21. ed. Rio de Janeiro: Metáfora, 2012.

TZARA, Tristan. Manifesto Dadá. In: TELES, Gilberto Mendonça. *Vanguarda européia & modernismo brasileiro*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 174-188.

VALIRINHO, Sabrina. *Dadaísmo*. 2002. Artigo on-line. Disponível em: <<http://www.mundoeducacao.com/literatura/dadaismo>>. Acesso em: 20 set. 2016.