

Words in Stage: O Teatro do Oprimido no ensino de Língua Inglesa

Words in Stage: Theater of the Oppressed in English Language teaching

Ana Carolina Guerreiro Piacentini

Universidade Estadual de Londrina

Jefferson Lhamas dos Santos

Universidade Estadual de Londrina

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) busca expandir os repertórios culturais e críticos dos estudantes, enquanto Freire (2020) incentiva uma educação libertadora e crítica. Diante disso, esta é uma pesquisa documental (Fonseca, 2002) baseada na Pedagogia de Projetos (Jordão, 2014), com o objetivo de apresentar um projeto que utiliza o Teatro do Oprimido (Boal, 1974) nas aulas de Língua Inglesa, no 9º ano do Ensino Fundamental II. O referencial teórico que compõe este trabalho diz respeito às políticas para o ensino de Língua Inglesa na Educação Básica, a relação do teatro com o ensino de Língua Inglesa, a perspectiva do Teatro do Oprimido (Boal, 1974) e os ideais de Paulo Freire (1979, 1996, 2002, 2020). O projeto intitulado *Words in Stage* está dividido em quatro grandes momentos: problematização; planejamento, pesquisa, produção e execução; avaliação e divulgação, a fim de contemplar aspectos previstos pela BNCC (Brasil, 2018). Este documento orienta que a aprendizagem da Língua Inglesa propicia que novas formas de engajamento e participação de estudantes sejam criadas em um mundo que é cada vez mais globalizado e plural. De modo geral, tudo isso pode ser trabalhado por meio da linguagem teatral, articulada ao ensino de Língua Inglesa.

PALAVRAS-CHAVE

Base Nacional Comum Curricular. Pedagogia de Projetos. Teatro do Oprimido. Ensino de Língua Inglesa.

ABSTRACT

The National Common Curricular Base (BNCC) (Brazil, 2018) seeks to expand students' cultural and critical repertoires, while Freire (2020) encourages liberating and critical education. In this context, this is a documentary research (Fonseca, 2002) based on Project Pedagogy (Jordão, 2014), aiming to present

Ana Carolina Guerreiro Piacentini
Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9624-7267>. E-mail: ana.carolina.guerreiro@uel.br.

Jefferson Lhamas dos Santos
Doutorando do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professor de Língua Inglesa pela Secretaria de Estado da Educação no Paraná (SEED/PR). Psicanalista. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-1524-5496>. E-mail: jefferson.lhamas@uel.br

Recebido em:

01/08/2025

Aceito em:

19/04/2025

AGOSTO/2025
ISSN 2317-9945 (On-line)
ISSN 0103-6858
p. 3-19

a project that utilizes the Theatre of the Oppressed (Boal, 1974) in English classes, in the 9th year of Elementary School II. The theoretical framework that composes this work concerns policies for teaching English in Basic Education, the relationship between theatre and English teaching, the perspective of the Theatre of the Oppressed (Boal, 1974), and the ideals of Paulo Freire (1979, 1996, 2002, 2020). The project entitled Words in Stage is divided into four major moments: Problematising; planning, research, production and execution; evaluation and dissemination, in order to encompass aspects foreseen by the BNCC (Brazil, 2018). This document states that learning the English language enables the creation of new forms of engagement and participation for students in an increasingly globalized and plural world. Generally speaking, all of this can be addressed through theatrical language, integrated with English language teaching.

KEYWORDS

National Common Curricular Base. Project Pedagogy. Theater of the Oppressed. Teaching of English Language.

INTRODUÇÃO

A Língua Inglesa, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), é vista como uma língua de uso mundial, dada a sua multiplicidade e a sua variedade de usos e funções no mundo contemporâneo. O documento prevê que os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes sejam expandidos, dando oportunidade de desenvolver a consciência e a reflexão crítica das funções e dos usos do idioma. No mesmo sentido, Freire (2020) nos incentiva a repensar nosso papel de educadores, a fim de estimular um lado progressista que busque por uma educação como prática libertadora e crítica. O educador progressista é aquele cujo papel principal em sala de aula é o de provocar seus estudantes para que compreendam os contextos social e político nos quais estão inseridos e sejam capazes de transformar essa realidade. Assim, acreditamos que o trabalho com o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal (1974), pode contribuir para este ensino crítico, uma vez que instiga os estudantes a refletirem sobre as ideologias presentes na sociedade, atendendo às orientações da BNCC (Brasil, 2018). Desta vez, a articulação dos pressupostos do Teatro do Oprimido e o ensino de Língua Inglesa sob uma abordagem crítica podem ser inovadores, já que há, nesta proposta, uma sugestão de deslocar o ensino de línguas para uma prática que valoriza a escuta, a autoria e a vivência dos estudantes em sala de aula. Outrossim, a contribuição da proposta também está na apresentação de um caminho que leva a propiciar que os aprendizes tenham mais consciência de seu papel social e da linguagem como ferramenta de transformação.

O teatro, para Boal, é um instrumento de transformação que se baseia na temática e na linguagem, pois o teatro, por si só, possibilita a vida ser rica de sentidos e formas de existência, atuando na realidade social e transformando-a (Cebulski, 2007). Dessa forma, o objetivo deste artigo é apresentar uma proposta de um projeto, intitulado *Words in Stage*, que utiliza o teatro no ensino de Língua Inglesa na Educação Básica, mais especificamente o 9º ano do Ensino Fundamental II. Acreditamos que o uso de teatro na educação e no ensino de Língua Inglesa pode trazer ganhos no ambiente escolar. Esse projeto foi elaborado com base no Teatro do Oprimido (Boal, 1974) e na Pedagogia de Projetos (Jordão, 2014). O estudante envolvido nesta proposta, por meio da oportunidade de repensar as questões sociais na sociedade em que está inserido, poderá desenvolver seu agenciamento crítico, sob mediação do professor. Acreditamos que a proposta trazida aqui neste estudo contempla vários aspectos previstos pela BNCC (Brasil, 2018), que orienta que a aprendizagem dessa língua propicia que se criem novas formas de engajamento e participação de estudantes em um mundo que é cada vez mais plural e globalizado. Deste modo, poderá ser uma alternativa importante para o professor da Educação Básica, que está imerso em uma demanda profissional desafiadora, precisando sempre estar à altura de sua contemporaneidade, a fim de sustentar sua posição docente.

Quanto à organização, iniciamos com o referencial teórico, seguido do percurso metodológico em que detalhamos como o projeto foi elaborado e organizado. Por fim, trazemos a conclusão e as referências.

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste tópico abordamos as principais bases teóricas de nossa pesquisa. Inicialmente, discutimos sobre as políticas para o ensino de Língua Inglesa na Educação Básica. Após, trazemos a relação do teatro com o ensino de Língua Inglesa. Em seguida, a perspectiva do Teatro do Oprimido (Boal, 1974). Por último, destacamos alguns ideais de Paulo Freire, notável educador e filósofo brasileiro.

POLÍTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Em 2018, a BNCC (Brasil, 2018) pediu a obrigatoriedade do ensino de Língua Inglesa desde o sexto ano do Ensino Fundamental. A BNCC (Brasil, 2018) é um documento de caráter normativo, o qual define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens que são entendidas como essenciais para os estudantes desenvolverem nas etapas e modalidades da Educação Básica, sendo assegurados os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em vista o que pede o Plano Nacional de Educação (PNE). Tal documento é referência para os currículos dos sistemas e redes escolares dos Estados, Distrito Federal e Municípios. Desta forma, as aprendizagens essenciais devem ajudar a assegurar aos aprendizes o desenvolvimento de competências gerais, que consubstanciam os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento no contexto escolar.

Especificamente sobre o ensino de Língua Inglesa, na BNCC (Brasil, 2018), na etapa do Ensino Fundamental II, o componente encontra-se na área de Linguagens, que também traz a Língua Portuguesa, Arte e Educação Física. O objetivo desta área é proporcionar aos estudantes a participação de práticas de linguagem diversas, de modo que permitam a ampliação das capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e também linguísticas, já garantidos os conhecimentos das linguagens. Vale destacar as competências específicas dessa área, como o uso de diferentes linguagens (verbal, visual, corporal, sonora e digital) para expressar e compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diversos contextos e produção de sentidos que caminham para o diálogo, para a resolução de conflitos e para a cooperação.

A Língua Inglesa, na BNCC (Brasil, 2018), é vista como uma língua de uso mundial, dada a sua multiplicidade e a sua variedade de usos e funções no mundo contemporâneo. Ora, é importante expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, dando oportunidade de desenvolver a consciência e a reflexão crítica das funções e dos usos do idioma na sociedade contemporânea. Tais orientações podem ser atendidas quando se lança mão do uso do teatro no ensino de Língua Inglesa na Educação Básica, sobretudo o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal (1974), que propõe uma reflexão sobre as questões políticas e sociais por meio da linguagem teatral. Assim, discutiremos especificamente sobre o teatro no Ensino de Língua Inglesa a seguir.

TEATRO E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Tido, desde antigamente, como função didática para os gregos organizarem o pensamento e a vida, é possível compreender o teatro como instrumento para o desenvolvimento humano e, na escola, do estudante. Cebulski (2007) defende que a práxis teatral ajuda na totalidade do desenvolvimento humano, tendo em vista que se considera o trato do campo das emoções, do autoconhecimento corpóreo e das possibilidades expressivas e comunicativas, aumentando as possibilidades de se pensar nele mesmo e no outro. O teatro possibilita a vida ser rica de sentidos e formas de existência, atuando na realidade social e transformando-a. Para ela:

[...] a reversão do quadro atual da sociedade capitalista, de imensa desigualdade social que se traduz em miséria cultural, econômica, política e ética (de valores) para a maior parte da população, a luta educacional é a de que a todos seja facultada a possibilidade de se desenvolver o mais amplamente possível, cabendo às artes – e ao teatro –, a chance de trabalhar a pessoa de maneira omnilateral, principalmente na educação escolar, que tende a atingir a maioria, para que o humano se faça o mais plenamente possível e a sociedade se torne mais solidária e mais justa (Cebulski, 2007, p. 32).

Autores de teatro e educação têm pesquisado como a linguagem teatral, as técnicas e os jogos teatrais podem contribuir no ensino e na formação política e social do indivíduo (Boal, 2007; Japiassu, 1998; Cebulski, 2007; Spolin, 2015). Outros, a respeito de ensino de línguas com usos de técnicas e

jogos teatrais (Maley; Duff, 2005; Pereira, 2011; Pinheiro, 2014). Viola Spolin, criadora do teatro improvisacional, tem um sistema de jogos teatrais, propõendo atividades que trazem “frescor” às aulas, além de apontar que eles são altamente sociais (Spolin, 2015). Para ela, os jogos são fontes de energia que ajudam os estudantes no aprimoramento de habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo. A questão do “brincar”, conceito vygotskyano, é um ponto tocado pela autora, levando em consideração a espontaneidade e as regras de jogo. Tal conceito é fundamental em um contexto educativo.

No ensino de línguas, outros estudiosos têm relatado as contribuições do teatro. Por exemplo, Alan Maley e Alan Duff (2005), na obra *Drama Techniques. A resource book of communication activities for language teachers*, justificam o uso de técnicas de teatro no ensino de línguas. Dentre essas justificativas, a de que o uso dessas técnicas faz com que haja expressão verbal espontânea, integra aspectos verbais e não verbais, baseia-se no domínio cognitivo e afetivo, há interação da sala de aula à vida, há ênfase na aprendizagem com foco na pessoa como um todo, promove autoconsciência, autoestima e confiança, há motivação, existe a transferência de aprendizado para o aluno, o encorajamento a um estilo aberto em que a criatividade e a imaginação têm espaço, e é uma experiência agradável e de baixo custo. Pereira (2011) aponta que a atividade teatral abre possibilidades de contextualização de maneira mais abrangente que outras atividades. Para ela, a construção de um espetáculo teatral no idioma alvo traz uma gama de possibilidades de desenvolvimento. A autora destaca as habilidades trabalhadas no sujeito como partícipe social, além do ponto da repetição, estratégia que existe como um dos elementos de encenação. Pinheiro (2014), que utilizou jogos teatrais no ensino de língua italiana, defende o caráter lúdico e prazeroso dos jogos, contribuindo também para a relação professor-estudante, sendo esta mais colaborativa e dialógica. Aponta, ainda, que o sistema de jogos de Viola Spolin (2015) prepara o ator, mas, no ensino de idiomas, prepara o estudante para a comunicação. Portanto, defendemos que o uso de teatro na educação e, especificamente, no ensino de Língua Inglesa, poderá trazer ganhos no ambiente escolar. Diante disso, neste estudo, trazemos especificamente uma prática teatral que pode ser inserida no ensino de Língua Inglesa: o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal (1974). Vamos abordá-la no tópico seguinte.

O TEATRO DO OPRIMIDO, DE AUGUSTO BOAL

Augusto Boal foi um dramaturgo brasileiro que criou o Teatro da Arena e o Teatro do Oprimido. Este último, fortemente influenciado pela Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire. Mundialmente conhecido, o seu trabalho trata das questões política e social do sujeito. O teatro, para ele, é um instrumento de transformação, baseado na temática e na linguagem. Para ele, todos “somos teatro”, havendo tentativa de aproximação entre a vida real e a fantasia promovida pela encenação.

Para este trabalho, recorremos a uma técnica chamada “Quebra de repressão”. Está presente na obra “200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro” (Boal, 1982). Basicamente,

nesta técnica, um ator que, para ele, é qualquer pessoa que esteja participando no ambiente, deve recordar um momento de sua vida em que tenha sentido intensa repressão. Então, reproduz-se o fato, encenando, da maneira exata e com detalhes, o que e como ocorreu.

Na segunda fase do exercício, o protagonista não deve aceitar a repressão. Para Boal (1982), uma repressão se dá com o apoio da vítima. Segundo ele, “Se o homem amar mais a liberdade que a vida, jamais o oprimirão: o mais que poderão fazer é matá-lo. Oprimem-nos porque estamos dispostos a fazer concessões, a aceitar a repressão em troca de continuarmos a viver” (Boal, 1982, p. 106). Boal, ao tratar desta técnica, deu dois exemplos de histórias. O primeiro foi de uma mulher negra discriminada em uma sorveteria no estado da Geórgia, Estados Unidos. O segundo foi de um homem judeu, em Buenos Aires, que foi intimado a ir embora de uma festa por conta de sua religião. Boal percebeu que, na segunda fase do exercício, ao encenarem uma resistência ao sistema opressor, imediatamente se levantou contra eles um sistema repressivo, incluindo amigos e parentes das vítimas. Por exemplo, uma amiga dizia a essa mulher negra para não insistir em ficar na sorveteria, local em que ela não podia estar por conta da cor de sua pele, pelo próprio bem dela. Podemos perceber como, muitas vezes, o sistema repressivo está conectado a uma espécie de consentimento da vítima e de seus próximos.

Na terceira fase do exercício, os atores trocam de papéis na encenação. O autor explica que costumam acontecer coisas interessantes nessa fase. Continuando com o segundo exemplo trazido no livro, Boal explica que o rapaz judeu, ao interpretar aquele que o reprime, performou muito melhor do que os outros atores das outras fases que nunca haviam passado por esse tipo de repressão. Isso porque o judeu conhecia bem seu repressor, de modo que havia desenvolvido formas de lidar e de se defender dessas situações. Um ponto importante que Boal ensina é a execução de todas as fases do exercício, pois, para ele, quando a vítima troca de papel e passa a ser o opressor, ela se vê como vítima. Vale destacar que a situação em cena precisa ser vivida sempre se lembrando da situação real ocorrida.

Assim, acreditamos na possibilidade de trabalhar esta técnica com os estudantes para discutir os mecanismos sociais de opressão, articulando-a com o ensino de Língua Inglesa na Educação Básica. Aqui, entendemos que a linguagem teatral tem uma potência em desenvolver não somente a aprendizagem linguística, mas também o estudante como um todo. Portanto, no sentido de promover espaços que busquem que esse sujeito tenha seus direitos assegurados, este tipo de abordagem vem ao encontro de tal promoção. Com isso, atenderemos ao que orienta a BNCC (Brasil, 2018), no aspecto de produção de sentidos em direção ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. De modo mais geral, seguiremos também as competências requisitadas por esse documento, já que a BNCC (Brasil, 2018) reconhece a educação como um lugar para afirmar valores e estimular ações que contribuam no sentido de transformar a realidade. Assim, defendemos o uso do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal (1974). Ressaltamos, novamente, que o autor se inspirou nas contribuições e nos ensinamentos do educador brasileiro Paulo Freire para a criação desta abordagem teatral e pedagógica. Portanto, discutiremos os ideais freireanos.

reanos no tópico a seguir.

PAULO FREIRE E OS SEUS ENSINAMENTOS

As definições de “oprimido” e “opressor” têm suas raízes em contextos sociais, políticos e econômicos. Em suas obras, Paulo Freire aborda esses dois conceitos como polos opostos de relações que são antagônicas. Para o autor, os seres humanos se relacionam “enquanto classes que oprimem e classes oprimidas” (Freire, 2002, p. 126). Para mergulharmos na dicotomia destes conceitos, não podemos deixar de mencionar o Manifesto do Partido Comunista escrito por Marx e Engels em 1848. Nele, os autores explicam a luta de classes, que é composta pela burguesia e pelo proletariado, existente em nossa sociedade e como se constrói a relação entre oprimidos e opressores. Observa-se que:

Por burguesia entende-se a classe dos capitalistas modernos, que são proprietários dos meios de produção social e empregam trabalho assalariado. Por proletário, a classe dos trabalhadores assalariados modernos, que não tendo meios de produção próprios, são obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver (Marx; Engels, 2011, p. 45).

Mesmo não utilizando esses termos específicos, Paulo Freire não se distancia da discussão proposta pelos autores alemães. Segundo Freire (2002), há um antagonismo existente e indisfarçável entre uma classe e outra. Para o educador, instaurada uma situação de opressão, isto gera uma forma de comportamento pelas partes envolvidas nela. Tal violência, advinda desta situação de opressão, acaba sendo passada de geração para geração aos que têm poder, fazendo estes adquirirem forte consciência de possessão sobre o mundo e sobre os homens.

Os oprimidos, por sua vez, refletem a estrutura da dominação. Freire (2002) fala desta sombra refletida dos opressores como algo que reflete a uma “vontade de Deus”, como se este fosse o “organizador” desta forma, de maneira que entre os próprios companheiros oprimidos, se atacam. Para o autor, há uma forte “atração” pelos opressores, por seus padrões e maneiras de vida. Nesta perspectiva, os oprimidos, muitas vezes, não se dão conta de sua própria situação de opressão. Freire (2002) fala, também, da “autodesvalia”, que consiste na introjeção que o oprimido faz da visão que os opressores têm deles. Assim, os oprimidos se sentem “incapazes”, de tanto ouvir que o são, impossibilitando não só sua humanização, mas também sua vontade de “ser mais”.

O conceito de “ser mais” reflete a ideia de que os seres humanos têm potencial para transcender suas condições atuais e buscar continuamente a realização plena de suas capacidades e potencialidades. Para Freire (1979), o “ser mais” implica uma ação transformadora no mundo, pois para sair dessa situação de opressão, é necessário todo um conjunto que resultará na libertação. No contexto educacional, Freire defende uma pedagogia que liberta, em que a educação não é um simples processo de depósito de informações, uma “educação bancária”, mas sim um diálogo transformador que capacita os educandos a desenvolverem uma consciência crítica e a se tornarem agentes de sua própria história. Ou seja, a “serem mais”. Assim, é preciso pensar no diá-

logo, a começar pelo conteúdo programático. O autor enfatiza que “educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatisados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele (Freire, 2002, p. 48).

Em consonância com Freire, Santos (2018) aponta que o educador pode objetivar construir um ambiente em sala de aula com um currículo voltado para problematizar sistemas de opressão e dialogar sobre as injustiças de nossa sociedade. Defende, ainda, que para se alcançar uma educação contestadora e que pretende transformar o mundo em um local socialmente justo, é necessária uma educação crítica. Para o autor, o ser crítico se liga a um exercício de ruptura com verdades engendradas e fossilizadas nos discursos da sociedade pós-moderna. A postura de como se reage aos estímulos e situações da vivência humana, para ele, é entendida como Letramento Crítico. Assim sendo, a fim de promover uma visão crítica e reflexiva dos conflitos, é preciso que sejam examinadas as múltiplas visões a respeito de nossas experiências de vida. Isso nos levaria a refletir sobre articulações de poder, cultura, sociedade e história. Para Coradim (2014), uma educação pautada no desenvolvimento da criticidade traz meios para que os estudantes possam identificar as ideologias e as relações de poder existentes em discursos orais e escritos, identificando as verdades que são tidas como absolutas, a fim de serem capazes de analisar, refutar ou aceitar.

Freire (2020) nos incentiva a repensar nosso papel de educadores, a fim de compreendermos o contexto social em que estamos inseridos e qual nosso local enquanto sujeitos ativos no mundo. Em suas cartas, observamos como o autor estimula a liberdade como prática educativa progressista. Concordamos com Freire quando ele diz que a tarefa fundamental do educador progressista é provocar o grupo para que haja uma nova forma de compreensão do contexto, ou seja, precisamos criar oportunidades para que esses estudantes possam compreender sua realidade, além de intervir nela. Diante destas visões, acreditamos que o trabalho com o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, pode contribuir para um ensino que objetive o pensamento crítico de seus estudantes, de maneira que possam pensar, refletir e aceitar ou refutar as ideologias presentes na sociedade. Assim, combinaremos o ensino de Língua Inglesa com o teatro, que se torna uma ferramenta de libertação e trato de elementos comunicativos, como postura corporal, pronúncia e entonação. A seguir, passamos para o percurso metodológico deste trabalho.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta é uma pesquisa documental que, conforme Fonseca (2002), é aquela que analisa “[...] tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão etc.” (Fonseca, 2002, p. 32) que ainda não foram analisados anteriormente. Neste artigo, apresentamos o projeto *Words in Stage*, o qual foi elaborado baseado na Pedagogia de Projetos (Jordão, 2014), uma filosofia educacional que traz perspectivas a respeito do conhecimento e do sujeito amparadas em uma visão de mundo próxima a do pós-estruturalis-

mo. Esta pedagogia concebe os sentidos epistemológico e ontológicos, a partir da discursividade das práticas em sua construção.

Quanto aos fundamentos e princípios da Pedagogia de Projetos, Jordão (2014) fala do entendimento de conhecimento como prática social discursiva. Para ela, o conhecimento é uma prática coletiva e processual, na medida em que a existência social aparece hierarquizada pela atribuição de sentidos e valores culturalmente associados às distintas formas que essa prática assume na vida em sociedade. No caso do ensino de Língua Inglesa, esta perspectiva aponta para além do trabalho motivado por itens gramaticais ou semânticos, priorizando os sentidos que produzimos e os procedimentos de que lançamos mãos para fazê-lo (amalgamar forma e conteúdo). A aprendizagem é concebida como necessariamente participativa, prática e significativa, para estudantes e professores. Jordão (2014) ressalta que está embasada na concepção de aprendizagem do construtivismo de Piaget, e nas pedagogias de Freinet e Freire. Assim sendo, a Pedagogia de Projetos posiciona os sujeitos, estudantes e professores diretamente na práxis, tratando-se de teoria e prática, de pensar e fazer.

Destacamos que nossos conhecimentos e identidades são práticas sociais. Isso nos permite enfatizar o caráter agentivo dos sujeitos, levando-nos a saber que produzimos sentidos constantemente e de forma ativa. Estudantes e professores são pessoas construindo sentidos em sua interação com textos no mundo. No ensino de Língua Inglesa, o professor deve entender que os valores relacionados à língua são construídos culturalmente. Na Pedagogia de Projetos, explora-se, então, “os múltiplos investimentos que as pessoas trazem para suas ações, desejos e performances em ‘Inglês’”. Desafiam-se concepções tradicionais, como linearidade, progressão sistematizada de conteúdos gramaticais, necessidade de partir do concreto para o abstrato, entre outras. Fala-se, então, de autonomia do aprendiz.

Portanto, é a construção de sentidos que motiva a aprendizagem da língua e coloca, assim, a escolha dos materiais, do vocabulário e da gramática a serem abordados em sala de aula como aspectos decorrentes dos sentidos que se quer produzir (Jordão; Fogaça, 2007 *apud* Jordão, 2014, p. 26).

Jordão (2014) defende que a escola pode instaurar espaços para que os conhecimentos discriminados pelas sociedades sejam reconhecidos como legítimos. Deste modo, a autora lembra das “relações de poder”, conceito foucaultiano, concebendo o espaço escolar como caracterizado por estas relações (de poder). Na pedagogia de projetos, conforme a autora, a escola vem inserida na sociedade, e não como algo à parte. O espaço escolar é visto como permeado por conflitos e contradições, sendo trabalhados de forma produtiva. Enfatiza-se, então, o trabalho colaborativo. Neste artigo, apresentamos uma proposta de um projeto que integra os pressupostos do Teatro do Oprimido e o ensino de Língua Inglesa em contextos escolares. O projeto está estruturado com base em fundamentos teóricos e em nossas experiências pedagógicas enquanto educadores em atividades de oficinas teatrais e práticas críticas em educação linguística. Deste modo, embora não tenha sido implementado de

maneira integral e sistematizada em sala de aula, algumas de suas atividades já foram exploradas em contextos escolares reais, sem que isso tenha sido planejado como uma pesquisa empírica formal. Tal experiência deu base para construir esta proposta, propiciando a identificação de potencialidades e desafios iniciais da aplicação do projeto.

APRESENTAÇÃO DO PROJETO WORDS IN STAGE

Este projeto¹ foi elaborado para o ensino de Língua Inglesa na Educação Básica, mais especificamente o 9º ano do Ensino Fundamental II, o qual está intitulado *Words in Stage*. Sugerimos tal ano pela experiência dos estudantes com os conhecimentos previstos pela BNCC (Brasil, 2018), os quais são relacionados às compreensões oral e escrita, ao vocabulário básico, à gramática funcional, à prática comunicativa, aos contatos com diferentes culturas e ao uso de tecnologias e mídias. Entretanto, enfatizamos que este projeto pode ser expandido para outros anos, sendo necessárias adaptações de acordo com a realidade de cada contexto.

Words in Stage foi baseado na perspectiva da Pedagogia de Projetos (Jordão, 2014) e adota o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal (1974). O autor criou esta abordagem teatral e pedagógica com base nas concepções da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire (2002). O projeto está organizado de maneira a contemplar a organização de oficinas temáticas, nas quais as cenas de opressão podem ser identificadas pelos próprios estudantes e, em seguida, dramatizadas, analisadas e elaboradas com base no fórum-teatro. Cada oficina deve ser conduzida em Língua Inglesa e respeitar os níveis de proficiência dos estudantes, devendo haver a mediação do professor e com pensamento na construção coletiva de sentido e a reflexão crítica sobre temas sociais. Dessa forma, há etapas de diagnóstico, planejamento, execução e avaliação, as quais podem ser replicadas ou adaptadas por outros profissionais da área. O presente artigo apresenta, portanto, uma proposta pedagógica que tem um potencial para ser aplicado no futuro e, assim, tem relevância para o campo da educação linguística crítica.

Tendo isso em vista, os objetivos da proposta foram:

- a) Desenvolver habilidades sociais para resolução de situações de opressão social;
- b) Criar, de maneira colaborativa, uma cena e uma apresentação teatral dela, baseada na resolução dos conflitos expostos;
- c) Criar situações de reflexão sobre as situações sociais de opressão e busca por justiça social;
- d) Praticar a escrita, em Língua Inglesa, de uma cena teatral, levando em conta a adequação vocabular necessária;
- e) Apresentar para a escola e a comunidade escolar, em geral, as diversas cenas teatrais com situação de opressão.

¹A organização desta nossa proposta se deu por ocasião da participação de um dos autores como estudante em uma disciplina no Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), da Universidade Estadual de Londrina, intitulada “Ensino de Línguas na Contemporaneidade”, ministrada pela professora Dra. Michele Salles El Kadri, no ano de 2018.

O projeto está dividido em quatro grandes momentos: problematização; planejamento, pesquisa, produção e execução; avaliação e divulgação.

Inicialmente, no momento de problematização, o(a) professor(a) irá trazer uma imagem ou um vídeo que demonstra uma cena de situação de opressão. Separamos alguns exemplos de imagens e vídeos que podem ser utilizados neste momento. Na figura 1 abaixo, observamos um anúncio de ótimas vagas de trabalho, em que diz que o empregador oferece oportunidades iguais nessas vagas. Entretanto, a porta de entrada para esse ambiente tem formato de um homem. A figura nos mostra uma mulher com seu filho, na tentativa de se candidatar a uma vaga de trabalho, porém, ela se vê parada em frente à porta por não se enquadrar no modelo e formato de um homem. Isso nos faz crer que o mercado de trabalho, de fato, não oferece oportunidades iguais, ao passo que valoriza mais o homem, oprimindo a mulher.

Figura 1: Mulher e as diferentes oportunidades de trabalho



Fonte: Fattitude. Disponível em: <https://fattitudethemovie.wordpress.com/2015/09/09/body-positive-politics-the-intersection-of-gender-and-size-oppression/>. Acesso em: 16 mai. 2025.

Na figura 2 abaixo, observamos uma situação de opressão em que uma pessoa deficiente está sendo ridicularizada por outra pessoa não deficiente. Infelizmente, essa é uma situação recorrente em nossa sociedade, na qual as pessoas deficientes ainda sofrem muito preconceito e opressão. Essa figura pode ser usada no momento de problematização, abrindo para uma discussão a respeito dos direitos das pessoas deficientes em nossa sociedade.

Figura 2: Cadeirante sendo ridicularizado



Fonte: Freepik. Disponível em: https://www.iconfinder.com/icons/2049783/cruel_ha ndicap_heartless_in-sult_laughing_mocking_people_icon. Acesso em: 16 mai. 2025.

Outra sugestão para esse momento está representada na figura 3 abaixo, em que observamos um morador de rua sendo ridicularizado por pessoas bem-vestidas, que aparentam possuir um poder aquisitivo maior que o do oprimido. Esta é uma outra situação de opressão recorrente em nossa sociedade

Figura 3: Morador de rua sendo ridicularizado



Fonte: Freepik. Disponível em: https://www.iconfinder.com/icons/2049783/cruel_handicap_heartless_insult_laughing_mocking_people_icon. Acesso em: 16 mai. 2025.

Em relação às sugestões de vídeos, selecionamos quatro que podem ser utilizados nesse momento de problematização. O primeiro² mostra um político roubando outro homem, o qual carrega um saco com os dizeres: “Direitos Humanos³”. Após o roubo, o político discursa para um público que o aplaude, enquanto o homem roubado é preso. O segundo⁴ vídeo traz uma cena de uma história em quadrinhos de uma francesa, chamada “Persépolis”. Em tal cena, a mulher é discriminada por homens autoritários na rua. Já o terceiro⁵ vídeo traz uma palestra em formato TEDx Talks⁶, por Shannon Ivey, sobre a modalidade de Teatro-Fórum, de Boal, que faz parte da abordagem do Teatro do Oprimido. Tal vídeo pode ser um exemplo para que o professor se prepare e também para que os estudantes entendam como funciona, na prática, a proposta de Boal (1974). Por fim, o quarto⁷ vídeo apresenta um projeto em uma comunidade no Rio de Janeiro, o qual envolve pessoas para a prática do Teatro do Oprimido. Este último, está em Língua Portuguesa. Vale destacar que o professor precisará mediar a interação com as cenas e os vídeos em relação à Língua Inglesa, a depender do nível de conhecimento dos estudantes.

Após apresentar a cena, discute-se com os estudantes a respeito dos fatos. Podem ser feitas perguntas como:

1. Quem são os atores sociais participantes?
2. O que está provocando, na sua visão, a situação de opressão?
3. Como você resolveria essa situação?
4. Há situações assim na escola e na sociedade?
5. Quem poderia contribuir na resolução destes problemas?

² Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=GvcQaTbR4dU>

³ No original: “Human Rights”.

⁴ Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=SfNDOhQLeuQ>

⁵ Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=vcLcXeXJVDU>

⁶ Criação de Richard Saul Wurman e Harry Marks em 1984, trata-se de um formato de apresentação que se caracteriza por ser curta e impactante, realizada por especialistas da área do saber tratado.

⁷ Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=pisRBrRtO-Q>

Em seguida, o(a) professor(a) deve pedir aos estudantes que pensem em uma situação de opressão que tenham sofrido. Se sentirem-se confortáveis, podem ir até a frente da sala e contar a situação pensada. Ao passo que vai narrando, o(a) professor(a) convoca outros estudantes para representarem os sujeitos sociais envolvidos. Depois da cena, o(a) professor(a) deverá perguntar à plateia como agiriam de forma diferente da vítima, a fim de sair dessa situação de opressão. A história é contada novamente, com um novo final e encenada por outros estudantes. É importante destacar que algumas regras são impostas para a solução dos problemas. Para este momento de problematização, é estimada a duração de 50 minutos. Assim, dá-se continuidade em uma próxima aula com os momentos de planejamento, pesquisa, produção e execução.

Depois de feitas as devidas reflexões a respeito da situação da cena na aula anterior, o(a) professor(a) dividirá a turma em grupos de seis estudantes (ou conforme necessidade e número de estudantes na sala). Cada grupo deverá, com base na situação de opressão experienciada, criar uma história de opressão, vivida por alguém de cada grupo, dando um novo final à narrativa. A escrita da cena deverá ser em Língua Inglesa, bem como sua encenação, que deverá ocorrer perante o restante da sala. O(A) professor(a) contribuirá, significativamente, neste processo, mediando a escrita, orientando e trazendo à tona o vocabulário necessário para este trabalho. O tempo estimado para este momento é de duas aulas de 50 minutos, uma para a escrita e outra para as apresentações das cenas.

Dando sequência ao momento de avaliação, professor(a) e estudantes discutem a pertinência de modificar a própria realidade, levando em conta que a experiência vivida ao atuar e assistir aos demais colegas pode contribuir para novas formas de observar o limite entre a fantasia e a vida real. Para este momento, é estimado o tempo de uma aula de 50 minutos. Podem ser feitas perguntas como:

1. Como você avalia a sua participação no projeto? Como avalia o seu grupo?
2. Você acha que as propostas de solução de situação de opressão são possíveis de acontecer na vida real?
3. Você acha que aprendeu a olhar para estas situações com novas formas de enxergar os atores sociais?

Por fim, chegamos ao momento de divulgação. A fim de evidenciar ainda mais o protagonismo do estudante, o(a) professor(a) poderá organizar, com ajuda dos próprios estudantes, coordenação e direção, um festival de teatro ou uma noite para apresentação dos teatros para os estudantes de outras séries, bem como pais e comunidade escolar, levando em consideração a pertinência dos temas abordados. Como sugestão, pode-se trabalhar a confecção de panfletos ou anúncios, em papel ou digitalmente, para divulgar o evento. O tempo estimado para esse momento é variável, de acordo com a duração das cenas.

Um ponto importante a ser trazido aqui é o que a BNCC (Brasil, 2018) propõe sobre o teatro, no Componente Curricular de Arte. Para o documento, oportuniza-se a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Assim, o corpo é o *lócus* de criação ficcional de tempos,

espaços e sujeitos diferentes de si mesmos, por meio do verbal, do não verbal e da ação física. Ainda, o processo de criação teatral passa por situações de criações coletiva e colaborativa, intermediado por jogos, improvisações, atuações e encenações, identificados com interação entre atuantes e espectadores. Embora não seja componente específico de Língua Inglesa, defendemos que pode haver uma articulação de outros componentes da área de Linguagem no contexto da Educação Básica, já que se propõem atividades que facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas, possibilitando a criação de uma rede de interlocução, até mesmo com a literatura e outros componentes curriculares.

No que tange ao componente curricular específico de Língua Inglesa, acreditamos que a proposta trazida aqui neste estudo contempla vários aspectos previstos pela BNCC (Brasil, 2018), que orienta que a aprendizagem dessa língua propicia que se criem novas formas de engajamento e participação de estudantes, em um mundo que é cada vez mais globalizado e plural. Sobre isso, a BNCC (Brasil, 2018, p. 241) aponta que

[...] o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas.

Portanto, o estudante envolvido nesta proposta, por meio da oportunidade de repensar as questões sociais na sociedade em que está inserido, poderá desenvolver seu agenciamento crítico, sob a mediação do professor. Vale lembrar que a BNCC (Brasil, 2018) propõe cinco eixos temáticos para o ensino de Língua Inglesa, a saber: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Cultural. Sobre a Oralidade, nas orientações do documento, há uma previsão de situações de uso que leve em consideração os itens lexicais e estruturas linguísticas na pronúncia, na entonação e no ritmo, acrescidos de estratégias de compreensão e negociação, os quais são aspectos importantes ao explorar tais práticas. Portanto, conforme a BNCC (Brasil, 2018), na oralidade, há um desenvolvimento de uma série de comportamentos e atitudes.

Quanto à questão de Leitura, nesta proposta com a linguagem teatral, há a possibilidade de se trabalhar gêneros textuais relacionados à dramatização, mas também aqueles que se referem a um projeto maior de divulgação de uma apresentação teatral, tais como anúncios, ingressos, explicativos sobre a peça etc. Sobre a Escrita, há a possibilidade de propiciar momentos em que os estudantes possam escrever, em Língua Inglesa, sobre o que irão encenar, suas falas ou até mesmo um roteiro para apresentação. Sobre o eixo dos Conhecimentos Linguísticos, a BNCC (Brasil, 2018) preza pelas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua de maneira contextualizada. Ora, isso também é totalmente possível e vai ao encontro de nossa proposta, já que ele precisará entender situações sociais e encontrar soluções. Há um sentido em

tudo isso. Por último, quanto à Dimensão Cultural, há um entendimento de que as culturas estão em processo de interação e reconstrução. Assim, como está na BNCC (Brasil, 2018), este é o cenário em que a Língua Inglesa aparece como língua franca⁸. De modo geral, tudo isso pode ser trabalhado por meio da linguagem teatral, articulada ao ensino de Língua Inglesa. Não nos furtamos de nos lembrar do desafio que se apresenta ao professor, sobretudo em turmas de estudantes com diferentes níveis de conhecimento linguístico e visões de mundo, sendo necessário lançar mão do uso da Língua Portuguesa por vários momentos, além das práticas situadas em Língua Inglesa.

CONCLUSÃO

Este estudo apresentou e discutiu uma proposta de ensino de Língua Inglesa na Educação Básica, a partir da abordagem do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal (1974). Levando em consideração as orientações da BNCC (Brasil, 2018), documento normativo importante nos dias atuais para a educação brasileira, objetivamos, com a proposta intitulada *Words in Stage*, contribuir como uma alternativa para um ensino que possa atender a aspectos relevantes para a formação do estudante. Assim, procura-se ampliar os espaços de escuta e expressão crítica em sala de aula, propiciando que haja uma formação linguística que seja, a um só tempo, política e socialmente engajada. Apesar de não ter sido implementada em sua totalidade, a aplicação pontual de algumas atividades em contextos reais de sala de aula contribuiu para a reflexão sobre suas potencialidades práticas. Entendemos que o ensino de Língua Inglesa, sobretudo em locais onde as desigualdades sociais emergem, não pode se limitar à abordagem instrumental, mas sim ter um papel transformador, em que possa haver uma articulação entre língua, cultura, identidade e poder. Para isso, o Teatro do Oprimido aparece como uma ferramenta que contribui para tal objetivo, oferecendo meios para que se reflita criticamente e os estudantes ocupem, com melhor consciência, seus lugares de fala.

O teatro e a sua linguagem, a nosso ver, trazem, ainda, uma série de vantagens para o desenvolvimento pleno do ser humano, já que conjugam emoções e corpo, além de aspectos comunicativos e encontros com o outro. Além disso, propiciam momentos espontâneos, dinâmicos e de expressão verbal e não verbal, que são importantes na aprendizagem. Partindo da proposta de Boal (1974) e a linguagem teatral como ferramenta de transformação social, baseado nos ideais freireanos, pensamos que tudo isso vai ao encontro de uma educação libertadora.

Para contribuir com a nossa proposta, alinhamo-nos à Pedagogia de Projetos, que, conforme trouxe Jordão (2014), instaura espaços para que os conhecimentos que são discriminados pelas sociedades sejam reconhecidos como legítimos no ambiente escolar. Assim, a linguagem teatral propicia, também, oportunidades para o trato de todos os eixos propostos pela BNCC (Brasil, 2018): Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão

⁸Língua franca é tida como aquela que é de uso comum entre pessoas que falam outras diferentes línguas (Seidlhofer, 2011).

Cultural. Seja por meio da expressão em cena, ensaio, uso de gêneros textuais ligados ao processo como um todo ou reflexão e solução de problemas sociais, proporemos uma educação holística e que tem em vista o engajamento e a participação ativa do estudante, colaborando com o agenciamento crítico e o exercício da cidadania ativa.

A proposta aqui apresentada necessita de uma sistematização empírica mais aprofundada, o que caracteriza uma perspectiva de investigações futuras. No entanto, acreditamos que a sua fundamentação teórica e a sua viabilidade prática já apontam para contribuições relevantes no campo da educação linguística crítica e na formação de professores de línguas.

Resta-nos lembrar que o trabalho do(a) professor(a) não é simples. No entanto, ao nos propormos como educadores, precisamos encontrar saídas metodológicas e abordagens que vão ao encontro de sustentar uma posição docente que entenda as peculiaridades de cada contexto educativo. As demandas do contexto escolar são desafiadoras, de fato. Assim, é necessário um movimento contínuo de ação, reflexão e nova ação, encontrando sempre, neste percurso, novos aspectos a serem repensados, mas também novas formas de olhar e acolher as heterogeneidades de cada estudante, além de entendê-los como cidadãos que podem ser críticos e transformar a realidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 ago. 2024.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a organização e a carga horária do ensino fundamental e do ensino médio, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 01 ago. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 10 ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2007.
- BOAL, Augusto. **200 Exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. Disponível em: <http://blogacervoteatral.blogspot.com/2015/04/200-exercicios-e-jogos-para-o-ator-e-o.html>. Acesso em: 10 mai. 2018.
- CEBULSKI, Márcia Cristina. **O Teatro, como Arte, na Escola**: Possibilidades educativas da tragédia grega Antígona. 2007. 190 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <http://www.ppgue.ufpr.br/teses/M07_cebulski.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2018.
- CORADIM, Josimayre Novelli. **Ensino de Língua Inglesa e Letramento Crítico: Uma**

Proposta Didática de Leitura e Produção Escrita. In: KADRI, Michele Salles El; PASSO-NI, Taisa Pinetti; GAMERO, Raquel. **Tendências Contemporâneas para o Ensino de Língua Inglesa:** Propostas Didáticas Para a Educação Básica. Campinas: Pontes, 2014, p. 99-124.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. 3a ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2020. 317 p.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. Jogos teatrais na escola pública. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, p. 81-97, 1998.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Pedagogia de Projetos e Língua Inglesa. In: KADRI, Michele Salles El; PASSONI, Taisa Pinetti; GAMERO, Raquel. **Tendências Contemporâneas para o Ensino de Língua Inglesa:** Propostas Didáticas Para a Educação Básica. Campinas: Pontes, 2014, p. 17-52.

MALEY, Alan; DUFF, Alan. **Dramas Techniques: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers.** 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005, p. 246.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista.** São Paulo: Editora Martin Claret, 2011.

PEREIRA, Tatiana Cibele Mendonça. **O teatro como estímulo à aprendizagem de língua inglesa:** a experiência em uma escola pública. Dissertação de mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2011.

PINHEIRO, Adalberto Vitor Raiol. **Contribuições dos Jogos teatrais para o Ensino de Língua Estrangeira (italiano).** 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Letras, USP, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis>>. Acesso em: 02 mai. 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul: Feevale, 2013.

SANTOS, Benyelton Miguel dos. **Justiça Social e Letramento Crítico:** Reflexões sobre o Ensino de Inglês como Língua Adicional no Projeto Casas de Cultura no Campus da UFAL. 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/3225>. Acesso em: 14 jan. 2019.

SEIDLHOFER, Barbara. **Understanding English as a lingua franca.** Oxford University Press, 2013.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na Sala de Aula:** Um Manual para o professor. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015, p. 321.