



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



DANIELLE SANTANA DA SILVA

**CORPO A CORPO COM O TEXTO LITERÁRIO:
UM ESPETÁCULO EM MUITOS ATOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**FEIRA DE SANTANA
2018**

DANIELLE SANTANA DA SILVA

**CORPO A CORPO COM O TEXTO LITERÁRIO:
UM ESPETÁCULO EM MUITOS ATOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Professor Dr. Cláudio Cledson Novaes

**FEIRA DE SANTANA
2018**

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

S578c Silva, Danielle Santana da

Corpo a corpo com o texto literário: um espetáculo em muitos atos nas aulas de língua portuguesa / Danielle Santana da Silva. – , 2018.

150 f. :il.

Orientador: Cláudio Cledson Novaes

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Mestrado Profissional em Letras / PROFLETRAS, 2018.

1. Língua portuguesa – Letramento literário. 2. Linguagem teatral. I. Novaes, Cláudio Cledson, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 806.90+869.0

TERMO DE APROVAÇÃO

DANIELLE SANTANA DA SILVA

CORPO A CORPO COM O TEXTO LITERÁRIO:

UM ESPETÁCULO EM MUITOS ATOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação de Mestrado aprovada como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, no curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Cláudio Cledson Novaes – Orientador
Orientador - UEFS

Profa. Dra. Alana de Oliveira Freitas El Fahl – Primeira Examinadora
Examinadora Interna - UEFS

Profa. Dra. Mirian Sumica Carneiro Reis – Segunda Examinadora
Examinadora Externa - UNILAB

FEIRA DE SANTANA

2018

AGRADECIMENTOS

A brancura deste papel talvez não fosse suficiente para iluminar os agradecimentos que preciso fazer ao entregar esta dissertação. Agradeço, *a priori*, a Deus, pela presença plural em minha vida, mas deixo também expresso minhas dívidas e minha gratidão pelas vozes que construíram, comigo, este trabalho.

Eu possuo uma dívida antiga com a literatura e o teatro. A primeira despertou-me para o mundo, impregnou meu corpo de indignação diante das injustiças, embebedou-me com lágrimas marulhentas e, tantas vezes, ninou-me em águas mansas. O segundo deu voz a um corpo que tinha pavor de falar. Um corpo que baixava o pescoço para o primeiro olhar de reprovação. Um corpo que não entendia que era preciso se posicionar no mundo. O teatro e a literatura deram liberdade ao meu corpo e à minha voz, por isso, meu agradecimento e minha devoção às linguagens que me abriram os olhos. Para o mundo. Para o outro. Para mim.

Possuo outro débito, desta vez irreparável, com a professora Dra. Alana Freitas, presença solar nos dias mais cinzas da minha vida. Para além de sua excelência como professora de literatura – lucidez teórica, ternura com rigor crítico –, presenteou-me com generosidade inesperada. Salvou meu “Ben” mais precioso e, a esta altura do texto, meu corpo, que aprendeu a não aprisionar emoções, desfalece em pranto, sorriso e gratidão;

Ao meu orientador, professor Dr. Cláudio Cledson Novaes, meu agradecimento pela paciência, compreensão, parceria e orientações valiosas para a elaboração deste trabalho;

A Suani Vasconcellos (*in memoriam*), agradeço pelas orientações durante o período de qualificação;

A Escola Municipal Sítio do Açude, pelo carinho, colaboração e confiança;

A turma do mestrado, minha gratidão pela generosidade e companheirismo;

Ao meu filho, Benjamin Volta, e ao meu esposo, Emmanoel Cardoso, companheiros de todas as horas, meu agradecimento pelo amor.

*A metafísica do corpo se entremostra
nas imagens. A alma do corpo
modula em cada fragmento sua música
de esferas e de essências
além da simples carne e simples unhas.*

*Em cada silêncio do corpo identifica-se
a linha do sentido universal
que à forma breve e transitiva imprime
a solene marca dos deuses
e do sonho.*

(Carlos Drummond de Andrade)

*[...] Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?*

(Carlos Drummond de Andrade)

LISTA DE SIGLAS

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC – Ministério da Educação
PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE – Programa Nacional de Transporte Escolar
PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Produção Final do Grupo 03
Figura 02 – Avaliação Final do Módulo III realizada pelo Aluno 01
Figura 03 – Avaliação Final do Módulo III realizada pelo Aluno 04
Figura 04 – Resposta do Aluno 05

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Gosto pela leitura
Gráfico 02 – Leitura sem a solicitação do professor
Gráfico 03 – Frequência de leitura X Suporte
Gráfico 04 – Dificuldades que atrapalham a frequência de leitura
Gráfico 05 – Onde costuma ler literatura?

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 01 – Leituras em voz alta
Foto 02 – Execução de Jogo Teatral
Foto 03 – Execução de Jogo Teatral
Foto 04 – Execução de Jogo Teatral
Foto 05 – Espetáculo Teatral – Cena: Cálix Bento
Foto 06 – Espetáculo Teatral – Cena: Reisado
Foto 07 – Espetáculo Teatral – Cena: Ciganas
Foto 08 – Espetáculo Teatral – Cena: Santos Reis do Oriente
Foto 09 – Espetáculo Teatral – Cena: Pastores

SUMÁRIO

ABRINDO AS CORTINAS	08
1 PRIMEIRO ATO: LEITURA, LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO	10
1.1 A ATIVIDADE LEITORA E SEU IMPACTO SOCIAL.....	10
1.2 A LITERATURA E SUAS PARTICULARIDADES.....	17
1.3 DO DIREITO À LITERATURA AO LETRAMENTO LITERÁRIO.....	22
2 SEGUNDO ATO: JOGO, LINGUAGEM TEATRAL E O TEXTO DE TEATRO	28
2.1 O TEXTO DE TEATRO INFANTIL.....	28
2.2 UMA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM TEATRAL.....	33
2.3 AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS TEATRAIS.....	36
3 TERCEIRO ATO: O JOGO CÊNICO ENTRE O TEXTO-CORPO E O TEXTO-MUNDO A SERVIÇO DA EXPERIÊNCIA DO LITERÁRIO	44
3.1 O TEXTO-CORPO.....	46
3.2 O TEXTO-MUNDO.....	53
4 A ESCOLA É UM PALCO: ASPECTOS PRÁTICOS DA AÇÃO PEDAGÓGICA	59
4.1 LOCAL DE PESQUISA.....	59
4.2 SUJEITOS DE PESQUISA.....	60
4.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	60
4.4 ASPECTOS PRÁTICOS DE EXECUÇÃO DO PROJETO EM SALA DE AULA.....	61
5 NA COXIA DO ESPETÁCULO: ANÁLISE DOS RESULTADOS	65
5.1 NA COXIA DO PRIMEIRO ATO: ENFRENTANDO O TEXTO.....	65
5.2 NA COXIA DO SEGUNDO ATO: A LINGUAGEM TEATRAL A SERVIÇO DA PALAVRA LITERÁRIA.....	71
5.3 NA COXIA DO TERCEIRO ATO: CORPO A CORPO NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO.....	75
FECHANDO AS CORTINAS	82
REFERÊNCIAS	86
ANEXO A –RESULTADO E METAS DO IDEB	91
ANEXO B – RESULTADO DO SAEB DE LÍNGUA PORTUGUESA	92
ANEXOS -DECLARAÇÕES E TERMOS	93
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS -LEITURA/LITERATURA	101
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES	104
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS – TEATRO	106
APÊNDICE D– QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES – TEATRO	108
APÊNDICE E– DISPOSIÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO	110
APÊNDICE F – CADERNO DE ATIVIDADES DOS ALUNOS	112

RESUMO

Observando as práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, é perceptível o espaço comprimido ocupado pela literatura. Na maioria dos casos, a oferta de leitura literária fica sob responsabilidade do livro didático que, por sua vez, fornece adaptações de obras, resumos de livros e extensas questões interpretativas. Há pouco espaço para experienciar o literário através da apreciação da palavra, da construção de sentidos, das energias corporais que suplementam tal experiência. Foi pensando na necessidade de enfrentar “corpo a corpo” o texto de literatura nas aulas de Língua Portuguesa que este trabalho surgiu como resultado da aplicação de uma ação pedagógica que buscou estratégias para fortalecer o processo de letramento literário numa turma de 8º ano, ancorada pela performance teatral e pelo texto dramático **Baile do Menino Deus**, com vistas ao enriquecimento das aulas de Língua Portuguesa e à formação do leitor literário, capaz de construir sentidos para si e para o mundo em que vive. Logo, seus principais objetivos foram: fortalecer os vínculos entre literatura e as aulas de Língua Portuguesa, articulando estratégias de leitura literária, visando o reconhecimento das singularidades estéticas do fazer literário e do fazer teatral; auxiliar no processo de formação do leitor, na perspectiva do letramento literário, articulando leitura crítica, análise e interpretação do texto literário à luz de elementos da cultura popular; aprimorar as aulas de Língua Portuguesa com o auxílio da linguagem teatral, dado seu caráter intersemiótico, reconhecendo-a como forma de expressão, comunicação e tradução estética de nossa cultura. Tais objetivos, por sua vez, foram subsidiados pelas estratégias de leitura literária presentes em **Letramento Literário: teoria e prática** de Rildo Cosson (2014) e pelas estratégias de desenvolvimento da linguagem teatral, cunhadas por Viola Spolin (2015) em **Jogos Teatrais na Sala de Aula**.

Palavras-chave: Letramento literário. Linguagem teatral. Corporeidade.

ABSTRACT

Observing the reading practices in the Portuguese Language classes, in Elementary School, the compressed space occupied by literature is perceptible. In most cases, the provision of literary reading is the responsibility of the textbook, which in turn provides adaptations of works, book summaries and extensive interpretive questions. There is little room for experiencing the literary through the appreciation of the word, the construction of the senses, the bodily energies that supplement this experience. It was thinking about the need to face "body to body" the text of literature in Portuguese Language classes that this work arose as a result of the application of a pedagogical action that sought strategies to strengthen the process of literary literacy in an 8th grade class, anchored by theater performance and the dramatic text **Baile do Menino Deus**, with a view to the enrichment of Portuguese language classes and the formation of the literary reader, capable of constructing meanings for himself and for the world in which he lives. Therefore, its main objectives were: to strengthen the links between literature and Portuguese language classes, articulating literary reading strategies, aiming at recognizing the aesthetic singularities of literary making and theatrical making; assisting in the process of formation of the reader, in the perspective of literary literacy, articulating critical reading, analysis and interpretation of the literary text in the light of elements of popular culture; to improve Portuguese language classes with the aid of theatrical language, given its intersemiotic character, recognizing it as a form of expression, communication and aesthetic translation of our culture. These objectives were, in turn, subsidized by the strategies of literary reading present in **Letramento Literário: teoria e prática** of Rildo Cosson (2014) and by the strategies of development of the language theater, coined by Viola Spolin (2015) in **Jogos Teatrais na Sala de Aula**.

Keywords: Literary literacy. Theatrical language. Corporeity.

ABRINDO AS CORTINAS

O título deste trabalho, **Corpo a Corpo com o Texto Literário: um espetáculo em muitos atos nas aulas de Língua Portuguesa**, foi escolhido por sintetizar, com eficácia, o resultado da junção entre literatura e teatro na sala de aula – um espetáculo que envolve vários elementos do trabalho com Língua Portuguesa e que pode ser assistido, encenado e executado por todos os envolvidos no projeto. O primeiro ato deste espetáculo corresponde ao eixo gerador desta pesquisa: leitura, literatura e letramento literário; o segundo foi gerado a partir do primeiro ato: texto dramático e linguagem teatral e o terceiro foi originado a partir do segundo: valorização e preservação cultural. Não se trata de uma hierarquia ou supervalorização de um eixo em detrimento de outro, mas de uma maneira de sistematizar uma pesquisa plural, que dialoga com elementos polissêmicos. Estes três atos, juntos, pertencem a uma esfera única de interação entre língua, literatura, mundo, sujeito e linguagem(ns).

Ao observar as práticas usuais do ensino de Língua Portuguesa e a disposição dos conteúdos e textos nos livros didáticos, é perceptível o espaço reduzido destinado ao texto literário. Parece estar, constantemente, em último plano, como se fosse um fardo cultural obrigatório a ocupar meia página a cada início de capítulo. Longe de possuir uma visão romantizada da literatura, este trabalho tem como maior motivação a crença no “direito universal à literatura”¹, que pode e deve ser ofertado e garantido pela instituição escolar.

A linguagem literária pode ser capaz de sensibilizar, de despertar olhares múltiplos sobre o que está ao nosso redor e provocar reflexões profundas sobre a condição de ser e estar no mundo. Foi acreditando nesta dimensão sensível da literatura que elegemos um texto literário como elemento central deste trabalho. Nesta perspectiva, optamos por trabalhar com o texto literário teatral **Baile do Menino Deus**, dos autores Ronaldo Correia de Brito e Assis Lima (2011), pela sua versatilidade estrutural, pelo seu caráter popular, e pelo seu eixo temático que, certamente, terá uma significação relevante no contexto escolar escolhido, já que o colégio está localizado numa comunidade de zona rural, que conserva determinadas tradições populares (reisado, brincadeiras infantis, cantigas de roda, acalantos, folguedos, etc.), dialogando com os elementos da peça teatral escolhida.

Baile do Menino Deus é um texto teatral que dispõe de outras linguagens artísticas, como a música e o poema. Por esta razão, pode possibilitar a implementação do processo de

¹ Expressão utilizada pelo crítico literário, Antonio Candido, ao referir-se ao acesso à literatura como um direito universal e comum a qualquer ser humano. O autor compara o direito à literatura (ampliado para qualquer outra forma de arte) aos direitos fundamentais de qualquer sujeito: moradia, saúde, alimentação, etc.

letramento literário no ambiente escolar, pois conta com diversas linguagens inerentes à seara literária e, por consequência, exige modos diferentes de compreendê-las esteticamente. Além disso, este trabalho sugeriu refletir sobre o letramento literário como proposição que visa melhorias no ensino de Língua Portuguesa, apropriando-se do texto literário de modo efetivo (longe das páginas escassas dos livros didáticos), e neste caso específico, da linguagem teatral e do gênero dramático como subsídios metodológicos para tal empreitada.

A linguagem teatral, neste caso, vem auxiliar este processo e nos empresta voz, corpo, cenário, figurino e jogos para dar “movência” à palavra poética. Tal mobilidade, tão prestigiada pelos estudos de Zumthor acerca da vocalidade e da literatura, recebeu materialidade na execução da ação pedagógica. É na busca pela palavra-móvel, pela palavra-corpo, pela palavra-poética que este trabalho se sustenta e se configura como uma possibilidade de rever métodos antigos, tornando o texto literário palco dos muitos atos do ensino de Língua Portuguesa.

Este trabalho, portanto, arriscou fortalecer o processo de letramento literário na escola e contou com o auxílio de uma sequência didática que tentou apontar caminhos metodológicos para que este objetivo fosse alcançado. Foi aplicado numa turma de 8º ano, numa escola municipal, na zona rural da rede pública da cidade de Andorinha, situada no território do Piemonte Norte do Itapicuru, no Estado da Bahia. Sua elaboração, especialmente a sequência didática que o alicerça, foi baseada nas estratégias sistemáticas para o ensino de literatura, oferecidas por Rildo Cosson (2014) em **Letramento Literário: teoria e prática** e nas estratégias de desenvolvimento da linguagem teatral, cunhadas por Viola Spolin (2015) em **Jogos Teatrais na Sala de Aula**, como veremos nas próximas páginas.

1 PRIMEIRO ATO: LEITURA, LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO

Este capítulo destina-se às discussões sobre os processos de leitura e escrita, linguagem, literatura e letramento literário. Neste primeiro ato, o texto literário e seus desdobramentos múltiplos são protagonistas de nossas reflexões e provocaram impacto direto nas escolhas que orientaram o trabalho pedagógico desenvolvido na comunidade escolar. Para iluminar tais discussões, neste primeiro ato, contamos com a colaboração de autores como Rildo Cosson (2014); Magda Soares (2001), (2003); Vincent Jouve (2002), (2012); Eliana Yunes (2002); Luiz Percival Britto (2003), (2011); Proença Filho (1997); Tzvetan Todorov (2009); Antonio Candido (1995) e Cyana Leahy-Dios (2004).

1.1 A ATIVIDADE LEITORA E SEU IMPACTO SOCIAL

Pensar sobre a atividade leitora, enquanto processo de significação, implica em refletir, *a priori*, sobre seus elementos centrais: o leitor, o autor, o texto e o contexto. Eles estão presentes nas mais variadas teorias da leitura e da literatura, ocupando posições prioritárias distintas, a partir da perspectiva ideológica assumida em cada teoria.

Rildo Cosson (2014) conseguiu abreviar as principais teorias centradas nos elementos da leitura através de afirmativas sintéticas. Assim, na concepção de leitura centrada no autor é possível dizer que “ler é ouvir o autor” (COSSON, 2014, p. 37), buscar sua intenção a partir do que diz o texto. Tal concepção, largamente rejeitada em documentos oficiais que orientam a prática escolar, ainda faz parte de um comportamento comum nas escolas, principalmente na leitura de textos não-ficcionais; já na concepção de leitura baseada no texto, ler não é mais buscar a intenção do autor: “ler é analisar o texto” (COSSON, 2014, p. 38). Nesta perspectiva, o que mais interessa no processo de leitura é o que diz o texto (nas suas linhas e entrelinhas); a teoria de leitura centrada no leitor, por sua vez, pressupõe um “apagamento” da figura do autor, compreendendo a leitura como interação entre leitor e texto; neste caso, “ler é construir o sentido do texto” (COSSON, 2014, p.38), que é comandado pelo leitor; por fim, o ato de conceber a leitura centrada no contexto defende que antes, durante e depois dos outros três elementos – autor, texto e leitor – a leitura parte de um contexto e é ele quem define seu horizonte. Nesta perspectiva, “ler é compartilhar sentidos de uma sociedade” (COSSON, 2014, p. 39), pois não se lê no vazio, lê-se a partir de possibilidades que nos são fornecidas a partir de um contexto histórico-social.

Vimos, até aqui, que a atividade leitora se consolida na presença desses elementos e, não raro, várias teorias da leitura combinarão estes componentes, de modo que se possa visualizar a leitura num processo contínuo. Wilson Leffa (1996), por exemplo, nos traz a noção de “abordagens conciliadoras” da leitura, em que suas unidades são compiladas num único processo, complementando-se entre si. Assim, numa teoria “conciliadora” a leitura pode ser vista como resultado da relação entre autor e leitor, mediada pelo texto em um determinado contexto. Outros autores contemporâneos, em suas respectivas searas de pesquisa, também optam por abordagens complementares, que tentam cingir, de modo mais pleno, os elementos que compõe o processo de leitura.

Vincent Jouve (2002), por seu turno, realiza uma série de considerações sobre a leitura, numa perspectiva literária que, de certo modo, garante a junção dos componentes constitutivos do ato de ler. O autor, baseado na proposta de Gilles Thérien, destaca a leitura, inicialmente, como resultado de um processo em cinco dimensões, compreendendo-a como um processo neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico.

A primeira dimensão, entendida como um processo neurofisiológico, está relacionada ao seu aspecto físico: a leitura é uma atividade dependente do aparelho visual e de diferentes funções do cérebro, sendo, portanto, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos. O movimento do olhar, por sua vez, não é linear e uniforme e sim feito de saltos bruscos, entremeados de pausas que permitem a percepção. “Durante essas paradas, o olho gravaria precisamente seis ou sete signos, ao mesmo tempo em que anteciparia a sequência graças a uma visão periférica mais vaga” (JOUVE, 2002, p. 18). Dessa forma, a leitura seria, antes de mais nada, uma atividade de antecipação, de estruturação e interpretação, dependente de um sistema neurofisiológico.

A segunda dimensão da leitura, entendida como um processo cognitivo, está relacionada à conversão das palavras em elementos de significação. Assim “depois que o leitor percebe e decifra os signos, ele tenta entender do que se trata” (JOUVE, 2002, p. 18). Esta compreensão, por sua vez, está atrelada à progressão do texto: o exercício cognitivo oferece bases para progredir no texto e, por consequência, interpretá-lo.

A terceira dimensão da leitura, concebida como um processo afetivo, oferece destaque ao papel das emoções no texto. Para Jouve (2002), a sedução da leitura resulta das emoções que ela provoca; “se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente – talvez, sobretudo – sobre sua afetividade. As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial na leitura de ficção” (JOUVE, 2002, p. 19). Há, portanto, uma ligação estreita entre identificação e emoção, já que as emoções provocam em

nós “admiração, piedade, riso ou simpatia” (JOUVE, 2002, p. 19), através de personagens de um romance, por exemplo.

A quarta dimensão – leitura como um processo argumentativo – percebe o texto como resultado de um conjunto de elementos “analisáveis”, como um envolvimento do autor diante do mundo e dos sujeitos; nas palavras de Jouve (2002): “Qualquer que seja o tipo de texto, o leitor, de forma mais ou menos nítida é sempre interpelado. Trata-se de assumir ou não para si próprio a argumentação desenvolvida” (JOUVE, 2002, p. 22). Haveria, portanto, uma intenção de “convencer” dentro do texto ficcional, cabendo ao leitor a tarefa de aceitar ou rejeitar a “tese” defendida.

A última dimensão, que apresenta a leitura como um processo simbólico, defende sua consolidação como parte interessada de uma cultura: “[...] toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época. A leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo quer os recuse quer os aceite [...]” (JOUVE, 2002, p. 22), valorizando, desta forma, o sentido no contexto de cada leitura, a partir da relação do leitor com o mundo.

Estas cinco dimensões da leitura – aparelho visual, cognição, afetividade, argumentação e simbologia – conferem um estatuto complexo e plural da atividade leitora, apontando, em algum momento, para a junção dos elementos que a compõem (autor, texto, leitor e contexto). Neste caso, a leitura literária fundamenta-se numa espécie de jogo, cujos componentes ocupam a posição de produtores de outras leituras. Em outras palavras, na leitura do texto literário, o autor, o texto, o leitor e o contexto realizam operações de produção de sentidos, ativados por uma relação dialógica.

Nesta perspectiva, toda leitura (ficcional ou não ficcional) terá um estatuto de diálogo, visto que o texto, enquanto unidade de significação, não é uma unidade pacífica: nele há um leitor ativo que dialoga com um autor provocador de reflexões; que debate com um contexto localizado no presente, num passado remoto ou até mesmo no futuro, para, assim, processar a leitura numa rede de compartilhamento de informações, que resultará, finalmente, na construção de sentidos.

A concepção de leitura que orientou este trabalho é, destarte, uma abordagem “conciliadora”, concebendo o ato de ler num processo único (mas multifacetado), guiado pela complementaridade de seus elementos centrais. Entendemos a leitura (assim como Cosson a concebe) como uma espécie de diálogo, que ocorre a partir do trabalho desempenhado pelos seus quatro componentes e se multiplica em outros elementos, igualmente plurais e complexos,

num circuito de interação e construção de sentidos, oriundos da comunicação mútua estabelecida.

A leitura, aqui, não é uma atividade monológica; antes, uma interação dos seus componentes, que evocam combinações de vozes diversas, dando corpo à materialidade do escrito. Esta concepção dialógica (e polifônica) de leitura foi tomada de empréstimo, principalmente, de Bakhtin (2011), para quem o enunciado é resultado de uma espécie de “memória discursiva”, cuja substância reflete-se em outros enunciados proferidos em situações anteriores (e posteriores), num movimento contínuo de interação social. Nesta concepção, a relação dialógica seria o alicerce de toda comunicação verbal.

Aqui, a leitura é o primeiro ato de um espetáculo que tem a palavra como protagonista e, por isto mesmo, realiza, também, um diálogo com outras esferas constitutivas de sua comunicação, tais como a escrita. É necessário, pois, pensar na escrita como uma destas condições que caminha lado a lado com a leitura, numa relação dialógica e ascendente.

Caminhando juntas, a leitura e a escrita são processos que permeiam quase todas as atividades humanas. A leitura, por exemplo, está presente antes mesmo da escrita, desde quando vivíamos nas cavernas. As imagens inscritas até hoje nas paredes de milhares de cavernas espalhadas pelo mundo, por exemplo, são frutos de uma narratividade presente naquelas representações e, pertencentes, portanto, a uma leitura que a antecede. A escrita, por sua vez, inaugurou narratividades múltiplas e ressignificou o mundo e suas relações.

Os Sistemas Religiosos, com seus dogmas e livros sagrados, o Direito e suas Leis constitutivas das sociedades, a Filosofia, enquanto saber que problematiza a existência, a Literatura, enquanto linguagem artística da palavra, só são possíveis graças à invenção tecnológica da escrita. A escrita revolucionou, também, a relação entre o homem e o espaço/tempo, já que antes a informação, vinda da oralidade, era passada em tempo real e agora pode ser lida e interpretada em outros séculos, garantindo, assim, vida longa às informações; nas palavras de Eliana Yunes (2002):

Ao retirar da oralidade o registro e a memória do vivido, fixando-a na escrita alfabética inaugurada pelos gregos [...] a sociedade humana, dona da linguagem articulada, deu um dos saltos qualitativos mais extraordinários e complexos da sua história, só comparável ao domínio do fogo, à interdição do incesto, à invenção da luneta, que fizeram o mundo “sair dos eixos” (YUNES, 2002, p. 13).

A leitura do mundo, feita antes pela oralidade, transferiu-se, também, para a escrita, alterando profundamente as relações humanas, que estão, agora, sob um signo perigoso, complexo e plural. Estar sob a seara da escrita e seus desdobramentos complexos nos aponta

para a necessidade de repensar o conceito tradicional de leitura, principalmente aquele “[...] atrelado à escolarização: aprender sílabas, reconhecer palavras, balbuciar frases e, ainda assim, ser incapaz de compreender o que leu” (YUNES, 2002, p. 14).

É claro que a apreensão da leitura depende, em primeiro grau, da decodificação das sílabas em palavras, das palavras em frases, das frases em parágrafos etc., mas depende, sobretudo, de sua transferência para o campo das ideias, para o solo fértil do pensamento. Em outras palavras, “[...] ler é um ato homólogo ao de pensar, só que com uma exigência maior de complexidade, de forma crítica e desautomatizada” (YUNES, 2002, p. 16). Para além da concepção de leitura como expressão do pensamento, está a concepção amplificada de leitura, constituindo-se, portanto, de sua experiência crítica.

Compreender a leitura como mecanismo de experiência crítica é semelhante a considerá-la como ato político, pois através dela pode-se reproduzir a ideologia da classe dominante ou (re)construir visões/conhecimentos de mundo que forneçam ao indivíduo recursos para se pensar criticamente sobre si e sobre a sociedade em que está inserido. Em outras palavras, o reconhecimento da dimensão política do ato de ler auxilia o sujeito na rejeição ou aceitação consciente das ideologias presentes em cada texto lido.

Desse modo, a leitura precisa ser compreendida, também, como prática cultural historicamente construída. Logo, seu valor social, produto da articulação entre saberes coletivamente produzidos, lança impacto nas relações humanas e, por isso mesmo, necessita de atenção. Para que isto seja comprovado, basta avaliar, atualmente, como se dá a promoção de práticas de leituras em diferentes espaços: na escola, por exemplo, a promoção da leitura é efetivada a partir da ideia de que ler é importante e muito prazeroso; nas redes sociais, a leitura está sempre atrelada à práticas que se relacionam ao deleite (uma frase de efeito reconfortante ou um texto pré-fabricado que emita positividade); em casa, se houver tempo, o ato de ler é promovido como momento absoluto de distração e o livro um artigo de luxo. Parece, pois, que nos dias atuais, com toda a efervescência do mundo virtual (janela aparente para o outro), o ato de ler ocupa um espaço de prazer, euforia e conforto, sendo inadequada qualquer leitura que tire o indivíduo dos seus eixos cômodos.

Há, nos dias de hoje, a insistência na suposição de que a leitura deve vincular-se, exclusivamente, ao prazer, porque, através dele, se anularia todas as mazelas existentes no mundo. A esta noção idealizada da leitura, Luiz Percival Britto (2011) chamou de “concepção redentora da leitura”, cujas práticas estão, estreitamente, relacionadas aos interesses econômicos e políticos da ideologia dominante:

A consequência imediata da concepção de leitura predominante hoje na prática escolar e nas ações e campanhas de promoção de leitura é a submissão de práticas leitoras a vontade das empresas de produção de texto e informação. Produzem-se e vendem-se objetos de leitura, assim como se produzem e se vendem outros objetos da cultura de massa. A diversidade de gêneros de textos e de seus veículos relaciona-se diretamente aos interesses econômicos e políticos da indústria do texto, que, por sua vez, está, cada vez mais, articulada às indústrias da informação e do entretenimento (BRITTO, 2011, p. 88).

Dito de outra maneira, o impacto social da leitura (e da escrita), para além de uma necessidade vital, também é capaz de ditar as relações de mercado, submetendo o indivíduo, enquanto ser social, ao interesse do capital. Talvez, por esta razão, seja tão custoso incorporar outras leituras na sala de aula, que se abstenham da facilidade dos textos motivacionais próprios do mundo eletrônico ou dos gêneros lineares de texto (com início, meio e fim bem definidos) ou, ainda, que se afastem de práticas confortáveis de leitura, cujas nuances não causam ruptura ou desconforto com as bases histórico-culturais dos seus leitores.

Neste trabalho, que possui natureza pedagógica, a leitura de um texto proveniente de um gênero pouco lido dentro e fora da sala de aula (peça teatral) causou, inicialmente, um impacto negativo. Os alunos rejeitavam sua leitura sob o argumento de que causava tédio e de que as rubricas atrapalhavam seu entendimento. Na prática, sentiam a ausência da linha regular de acontecimentos que deveria estruturar o enredo; estranhavam a presença do poema e da música num único suporte. A leitura da peça teatral os forçava a sair da comodidade dos textos lineares a que estavam habituados.

Não queremos, com isso, sugerir que determinada leitura seja mais ou menos importante do que outra; nem insuflar preconceitos sobre determinado gênero de texto, mas trata-se de refletir sobre a representação do mundo e de si imbricadas nestes textos de alta circulação, que, por sua vez, resultam de uma escolha do sistema dominante e não da livre seleção do sujeito. Assim, quanto mais consciente da dimensão política da leitura, mais independente será a leitura do indivíduo.

Sendo, pois, ato político, a leitura e a escrita estão circunscritas a um terreno movediço e inseguro: o local do poder. Democratizar o acesso à leitura contribui para a democratização do próprio poder, de modo que o ato de ler, imbricado do embate ideológico consciente, repercute na valorização de práticas que atuam contra as relações de dominação e submissão. A esta tarefa tão embaraçosa, coube à escola a responsabilidade de cumpri-la, visto que quando tratamos de democratização da leitura, estamos nos referindo, sobretudo, à participação efetiva do sujeito na cultura escrita, que, habitualmente ocorre, em primeira instância, na instituição escolar.

Quando a escola falha na função de incluir o indivíduo na cultura escrita – apreendendo suas informações, controlando-as, realizando leituras independentes –, ela fracassa no seu propósito máximo, pois não há possibilidade de construção de conhecimentos sem a mediação da palavra. Dito desta maneira, pode parecer que enalteçamos discursos hegemônicos, em que a escrita é supervalorizada e a oralidade é subestimada, mas, aqui, escrita e leitura são partes de um processo único, correlacionados, apontando para a mesma direção: a formação de um leitor crítico, que consegue transpor as ditaduras do mercado capitalista, que rejeita as leituras prontas e constrói seus próprios sentidos. A apreensão e a utilização da escrita demanda modos próprios de organização social, já que pertencer à cultura escrita acarreta na submissão inevitável do sujeito à sua ordem particular, pois até mesmo a oralidade está implicada, atualmente, na ordem da escrita. Sobre isto, Luiz Britto (2003) nos alerta:

“[...] o estabelecimento de práticas culturais e linguísticas caracterizadas tipicamente orais e não letradas, como o uso do ioruba em ritos do Candomblé, só se torna possível na medida em que é escrito e estudado em um âmbito característico da cultura escrita – a universidade” (BRITTO, 2003, p. 50).

Dessa forma, os processos de leitura, oralidade e escrita parecem estar associados, dispostos numa rede complexa de conceitos das mais diversas áreas e aplicações práticas de seus usos. Uma das preocupações atuais destes processos é aquela decorrente das práticas sociais da escrita. Tais práticas sociais são diversas, assumem características singulares, em determinados contextos. Ir ao banco, emitir certidões de nascimento ou óbito, utilizar o computador e tantas outras atividades cotidianas, dependem da escrita para serem efetivadas. Até mesmo os sujeitos não escolarizados recorrerão aos usos sociais da escrita em vários momentos de suas vidas. Foi pensando no impacto social da escrita que o conceito de letramento começou a ser utilizado.

Letramento, do inglês *literacy*², é um processo complexo que se diferencia das habilidades de ler e escrever, puramente. Está, pois, relacionado às práticas sociais decorrentes da escrita e da leitura. Tomando de empréstimo as palavras de Soares (2001), “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2001, p. 72). Como os contextos são múltiplos, há, também, vários tipos de letramentos: digital,

² Segundo Luiz Britto (2003), a tradução original de *literacy* para o português seria “alfabetização”, mas optou-se por uma nova tradução que respondesse aos sentidos do que seria um sujeito alfabetizado na sociedade contemporânea e que estivesse de acordo com os modos atuais de compreender os processos de participação social, acesso e construção do conhecimento.

financeiro, visual, literário, informacional, midiático, etc. Cada tipo de letramento condiz com uma situação contextual específica. Segundo Magda Soares (2003), há quem defenda, inclusive, que o termo seja utilizado no plural (letramentos) para alcançar toda a extensão do processo, assim como há quem defenda a ideia de multi-letramentos, como uma designação que tenta compreender toda complexidade dos meios de comunicação que dispomos na atualidade.

Dentre tantas nomenclaturas, tantos conceitos e contextos, o processo de letramento via textos literários foi nosso alicerce, neste trabalho. Destaca-se, aqui, pois, o letramento literário, enquanto apropriação da linguagem literária, ou seja, enquanto processo capaz de articular e construir sentidos a partir da singularidade da linguagem da literatura. Para Rildo Cosson (2014), o letramento literário é constituído de uma maneira muito diferente dos outros letramentos, já que a própria existência de uma linguagem escrita literária assegura não só uma perspectiva diferenciada do uso social da escrita, “mas também, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (COSSON, 2014, p. 12). Daí a importância em pensar na escolarização e/ou didatização da literatura. Antes, contudo, de nos debruçarmos sobre essa necessidade, vejamos, no próximo tópico, algumas especificidades do texto literário.

1.2 A LITERATURA E SUAS PARTICULARIDADES

O vocábulo “literatura”, segundo Proença Filho (1997), deriva do latim *litteratura*, proveniente de *littera*, letra. Em linhas gerais, segundo sua etimologia, sua origem parece estar relacionada intimamente à palavra, o que sugere uma aproximação implícita entre palavra, língua e estética, já que estamos diante de um emprego especial da língua. A palavra, na linguagem literária, é carregada de sentidos que transcendem aos verbetes dos dicionários, repercutindo, no receptor, os efeitos da criação artística.

Longe de desejar expressar um conceito pré-construído para a literatura, dada a sua impossibilidade, está o desejo de elegê-la como linguagem singular, construção humana capaz de articular valores estéticos, culturais, político-sociais, materializados num suporte linguístico. Ao tratar das especificidades da linguagem literária, Proença Filho (1997) afirma que “[...] o texto da literatura é um objeto de linguagem ao qual se associa uma representação de realidades físicas, sociais, emocionais mediatizadas pelas palavras da língua na configuração de um objeto estético.” (PROENÇA FILHO, 1997, p. 7-8). Tal afirmação já indica a amplitude de significações possíveis para esse segmento de linguagem, muito distinto do uso cotidiano. Esta concepção de literatura, baseada no uso “especial” da palavra, surgiu, segundo Proença Filho

(1997), na segunda metade do século XIX e causa, assim como outras concepções, muitas polêmicas. Este texto, por sua vez, não tem a mínima pretensão de conceituá-la, mas faz-se necessário recorrer ao seu histórico para alcançar seus objetivos primários, que teve como base a aplicação de uma intervenção pedagógica alicerçada em um texto literário.

Ainda segundo Proença Filho (1997), “[...] o texto literário é, ao mesmo tempo, um objeto linguístico e um objeto estético” (PROENÇA FILHO, 1997, p. 37). Nesta perspectiva, a confluência desses dois elementos móveis, de sentidos opostos, que se solidarizam entre si, criam pontos de intersecção que permitem a compreensão dos sentidos que consubstanciam o texto de literatura.

A construção dos sentidos do texto literário depende, primitivamente, da apreensão do seu estatuto diferenciado. Sua comunicação é pautada numa particularidade importante para nossa discussão: a condição de escritura. Diferente da comunicação oral, onde os interlocutores proferem seu discurso em tempo real, a leitura literária costuma salvaguardar e eternizar intervalos de tempo sob a forma escrita. Assim, autor e leitor, na grande maioria das vezes, costumam apresentar-se afastados um do outro no espaço e no tempo; eles não têm espaço em comum: o texto é a única esfera pela qual irão relacionar-se, num movimento dinâmico de relações reconstrutoras de contextos e intertextos, que confeririam compreensão ao texto lido. A esta condição especial da atividade leitora, sob a qual está nosso encaixo, outros dois aspectos, também inerentes ao estatuto do texto lido, despem-se aos nossos olhos.

O primeiro aspecto refere-se à descontextualização do texto escrito, de modo que cada leitor, ao ler uma obra literária fora do seu contexto originário, irá interpretá-la à luz de suas próprias vivências culturais. Aqui, a palavra não míngua no ato comunicacional, é eternizada pela escrita e permite uma pluralização de sentidos, com base na experiência de cada leitor. Tal descontextualização, entretanto, pode provocar equívocos e desacertos na leitura efetuada. Não raro, extensas teses se debruçam sobre o olhar “preconceituoso” de tal autor, desconsiderando o contexto histórico em que a obra está inserida, condenando, inadvertidamente, as obras literárias carregadas de representações consideradas, atualmente, como inadequadas, sem sequer problematizar as condições de produção e recepção de determinada obra.

O segundo aspecto está relacionado ao “lugar de exceção” da literatura ocupado justamente pela preeminência da escrita: através dela, a literatura (re)constrói o mundo, explorando a linguagem em suas diversas competências construtivas, apontando para constituição de sujeitos de escrita, já que a forma com que determinada obra foi escrita exerce, também, importância em sua receptividade. Para Vincent Jouve (2012) “[...] a escrita

corresponde àquilo que existe de mais frágil no prazer literário: serão apreciados, segundo as épocas, o alexandrino ou o verso livre, as frases curtas ou as frases longas, o estilo carregado ou a escrita despojada, etc.” (JOUVE, 2012, p. 47). Apesar da natureza cultural da forma, é válido salientar que as virtudes ou não virtudes do processo de escrita do texto literário (enquanto apreciação estética) possuem impacto limitado, pois a sedução operada pela forma é transitória e dá espaço para os sentidos que a obra literária pode veicular. Jouve (2012) exorta esta discussão ao afirmar que “[...] com o tempo, o valor da forma emigra do plano estético para o plano semântico. A esse respeito, vale notar que as teses de literatura incidem na maior parte do tempo sobre a questão do sentido” (JOUVE, 2012, p. 49).

É válido ponderar que a apreciação estética desta ou daquela forma esmoreça em detrimento da época da história, o código linguístico utilizado, bem como seus elementos composicionais foram responsáveis por assegurar o efeito da mensagem. Assim, não podemos ignorar o fato de que o sentido, na obra literária, é disparado, também, pela forma (exemplo disto são os poemas concretos ou a combinação de palavras e sonoridades na poesia). Juntos, forma e conteúdo, ampliam as possibilidades de significação da obra literária.

Neste trabalho, as questões estruturais próprias da natureza da peça teatral atuaram em conjunto com o conteúdo, garantindo o aumento da capacidade de ver e sentir, enriquecendo a percepção do mundo e do mundo das palavras. É através do par forma-e-conteúdo que o sentido pode se presentificar e exercer sobre o leitor um senso de organização (das palavras, de si e do mundo) que só a literatura pode efetuar.

Ponderado o lugar da escrita na experiência literária, cabe considerar as especificidades do sentido literário. De natureza controversa, as discussões que agenciam este tema costumam convergir na aceitação de sua diversidade, de seu caráter humano e humanizador. Não é o objetivo deste texto, contudo, apresentar as extensas características labirínticas do plano da significação no texto literário, mas convém destacar aspectos relevantes para nosso trabalho, cujo enfoque recai para a condição humanizadora da literatura.

O processo de humanização pode ser entendido, aqui, como aquele que permite ao indivíduo a prática da reflexão sobre a própria condição humana e sua rede de complexidades, a interação com outros sujeitos, a disposição para a empatia, a harmonia das emoções, etc. A literatura, pois, desenvolveria em nós a busca pela plenitude da condição humana, reconhecendo, portanto, nosso estatuto de incompletude e complexidade.

De acordo com Tzvetan Todorov (2009), a literatura não é um produto de entretenimento, simplesmente; “ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano” (TODOROV, 2009, p. 24), pois através dela as possibilidades de interação com os

outros intensificam-se, ampliando o universo de cada sujeito, concebendo e organizando o mundo a partir de perspectivas diferentes e usuais da vida cotidiana.

Ao conhecer o universo de Dom Quixote, por exemplo, o sujeito leitor abre-se num encontro solidário com o personagem e sua aventura andante pelo próprio mundo da leitura, entremeada pelos seus sonhos (im)possíveis. Sendo, pois, um gesto solidário de abrir-se para o outro e para o mundo do outro, a leitura literária humaniza. O mundo fornecido através dela é comum a mim e ao outro, pois a tentativa de compreendê-lo (ainda que seja possível não aceitá-lo) implica em uma das atitudes mais nobres do processo de humanização: a sensibilidade de deixar o outro corporificar-se em mim, sem, contudo, amputar a minha corporeidade. O outro, apontado pela literatura, é também, a minha extensão e, por isto mesmo, não posso negar seu mundo ou depreciá-lo.

De modo análogo, ao adentrar no universo mítico do **Baile do Menino Deus**, configura-se numa experiência marcada pela continuidade. As vivências das ciganas, pastores, caboclos e palhaços constituem uma ampliação do próprio universo do leitor, pois a literatura enriquece nossas vivências, numa relação contínua de reflexões sobre o indivíduo e a sociedade.

Pensar sobre o caráter humanizador da literatura não significa, contudo, afirmar que ao ler um texto literário o sujeito se torna uma pessoa melhor, mas garante, ao menos, que este sujeito seja solidário aos sentidos desencadeados pelo texto que, por sua vez, estão vinculados à condição humana. Para Todorov (2009) “[...] a realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (mas, ao mesmo tempo, nada é assim tão complexo), a experiência humana” (TODOROV, 2009, p. 77), posto que ela salvaguarda o pensamento e o conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. Deste modo, os sentidos construídos a partir de **Dom Quixote de la Mancha** ou no **Baile do Menino Deus** nos fazem pensar na própria condição humana, pois lá, na experiência literária, os objetos ganham forma, os símbolos sociais são colocados sob o crivo do leitor, a palavra ganha, por fim, corpo, cujos movimentos denunciam o tremor de ser humano, desmedidamente humano.

O texto literário traz consigo seu caráter humanizador e, por consequência, nos alerta para a necessidade de pensá-lo como um mecanismo que auxilia na educação dos sujeitos. Por esta razão deve ser retirado das margens e trazido para o centro do processo educacional, sobretudo nas aulas de Literatura ou nos raros momentos que os programas de Ensino Fundamental destinam para o estudo do texto literário, pois a literatura pode ser capaz de humanizar, dignificar e nos fortalecer enquanto sujeitos sociais.

Leahy-Dios (2004) nos alerta para a necessidade de construção de uma “educação literária” (processo de educar através da literatura) capaz de instruir sujeitos, fortalecendo-os

socialmente. A educação literária, portanto, pertenceria a uma esfera de representação social que fornecesse meios “de resistência às tendências desenraizadoras consequentes à dominação acrítica, dando voz àqueles que foram silenciados na criação e desenvolvimento das culturas sociais” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 176). A literatura, nesta perspectiva, seria capaz de promover a responsabilidade do aluno em construir sua própria aprendizagem, baseada no desenvolvimento da visão crítica dos símbolos culturais e históricos oferecidos pelo texto literário.

Pensar por si mesmo, afastando as visões de mundo pré-fabricadas, questionando os hábitos de pensamento da ideologia dominante são exemplos de como a literatura é capaz de nos auxiliar em nossa própria construção de sujeito social, consciente dos discursos que engendram a sociedade. Para Todorov (2009), a literatura possui uma missão especial neste caso, pois, ao contrário dos discursos religiosos, morais ou políticos, ela não desenvolve um sistema de preceitos; “[...]por essa razão, escapa às censuras que se exercem sobre as teses formuladas de forma literal. As verdades desagradáveis [...] têm mais chance de ganhar voz e ser ouvidas numa obra literária do que numa obra filosófica ou científica” (TODOROV, 2009, p. 80), talvez, por isto, seja vista como ameaça em muitos períodos da História.

Assim, a experiência literária não é inofensiva. Tudo pode servir de alimento para a criação: amor e ódio; alegria e tristeza; o eu e o outro; o bem e o mal; a verdade e a mentira; o nítido e o obscuro; valores da ideologia da dominante e posicionamentos ideológicos das minorias. Dada a natureza enciclopédica da literatura, a ameaça se instaura a partir do momento em que seus conteúdos podem colocar em risco a organização de determinada sociedade ou determinado interesse da ideologia dominante. Nessa perspectiva, todas as forças atuais de manutenção do poder canalizam suas energias para aniquilar a intimidação que a literatura pode causar e é por isto que a chamada cultura de massa dita a circulação de obras com vistas ao consumo exacerbado; é por isto que a indústria cultural desvia a necessidade de formação do indivíduo para dar lugar ao entretenimento vazio; é por isto que, aos olhos dos poderosos, a literatura não é um direito, é subversão.

Aqui, inevitavelmente, fica perceptível que escolhemos um ângulo político-cultural, em vez de simplesmente linguístico ou puramente estético de enxergar a literatura. Por esta razão, decidimos pensar o letramento literário (com ajuda da linguagem teatral) como uma oportunidade sistematizada para que o “direito à literatura” obtenha legitimação.

1.3 DO DIREITO À LITERATURA AO LETRAMENTO LITERÁRIO

A ideia de que a literatura é um direito foi tomada de empréstimo de Antonio Candido (1995), para quem há uma relação estreita entre Direitos Humanos e a experiência literária. Segundo o autor, não há possibilidade de haver equilíbrio social sem literatura, pois ela seria fator indispensável ao processo de humanização.

Quando se reflete sobre a expressão “direito” é comum que as pessoas a completem com necessidades essenciais: direito à moradia, à saúde, à educação, ao transporte etc., mas raramente compreendem a literatura ou a arte como um bem fundamental e, portanto, como um direito. Não há políticas públicas que garantam, totalmente, a democratização da arte ou o acesso à literatura, ainda que os documentos oficiais e os discursos escolares reafirmem sua importância para a formação do sujeito.

O fato é que em um país recém-saído do mapa da fome, com ameaças constantes a retornar a esta condição, a literatura pode ser facilmente simplificada como supérflua, dadas as necessidades biológicas de sobrevivência humana. Entretanto, a exoneração da literatura na sociedade representa não só um país com necessidades básicas violadas, mas um país pouco preocupado em reverter tal situação, visto que conceder o direito à literatura é conceder o direito a lutar por melhores condições de vida, já que a substância de que se alimenta a literatura é o conhecimento: de si, do outro, do mundo e da linguagem.

Não se defende aqui que a literatura seja capaz de modificar a realidade, mas ela atua, sem hesitação, na desalienação do sujeito, promovendo, através da observação, meios de perceber as opressões sofridas. Antonio Candido (1995) afirma que “[...] A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 1995, p. 177), nessa perspectiva, a literatura, além de ser um instrumento de justiça social, seria um mecanismo de tolerância, pois ela confirma a humanidade do homem que, por sua vez, não é boa nem má: é humana.

Sendo humana, ela “[...] não corrompe nem edifica [...], mas traz livremente em si o que chamamos de bem e o que chamamos de mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1995, p. 178). Viver dialeticamente o bem e o mal, o certo e o errado, o eu e o outro requer a construção de concepções orientadas por valores humanizadores, o desenvolvimento de visões apuradas e reflexivas sobre o mundo, bem como o aperfeiçoamento de juízo crítico sobre as relações estabelecidas no contexto econômico-político-cultural da sociedade. Tais características convergem para a reflexão de que a literatura atua, inclusive, na luta e na educação em Direitos Humanos.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), iniciado em 2003, tem como finalidade o fortalecimento do respeito aos direitos humanos; a promoção do desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; o desenvolvimento da tolerância; o fomento da igualdade de gênero, entre outros objetivos, preconizando que o processo de formação do sujeito pressuponha “o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de idéias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade” (BRASIL, 2007, p. 31). Não seria absurdo, pois, conjecturar que a literatura (ou seu ensino escolarizado) possa colaborar para uma educação em Direitos Humanos, dado seu princípio humanizador.

A literatura, nessa situação, atuando nas esferas de Direitos Humanos, humanização e sensibilidade provoca no sujeito um despertar de consciência que, talvez, não seja tão desejado pelo poder que opera a desigualdade social. Não seria estranho cogitar que esferas de poder pouco se interessem em efetivá-la como direito real e concreto, visto que as possibilidades de desestabilização do seu prestígio social estariam aumentadas. Logo, há um abismo entre os documentos oficiais e as políticas públicas reais para a efetivação de uma educação em Direitos Humanos e o reconhecimento da Literatura como um direito humano essencial.

Leyla Perrone-Moisés (2006), em um texto lúcido que trata sobre a democratização da literatura, nos alerta que os próprios documentos do Ministério de Educação brasileiro tendem a um sutil apagamento do ensino de Literatura, a começar pelo título que delimita esta área:

Quem se dispuser a dedicar algumas horas à leitura dos documentos oficiais do Ministério de Educação brasileiro, referentes ao ensino de literatura, terá algumas surpresas. A primeira é a de verificar que essa área não se chama mais “Língua e Literatura”, mas “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”. O título já diz muito. Estamos em tempos de “linguagens” no plural, isto é, multimídia, e, entre as linguagens, a verbal é apenas uma, e não a mais importante. Múltiplas linguagens supõem múltiplos códigos. E o domínio desses códigos não é considerado como sendo da ordem do conhecimento, mas da tecnologia (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 20).

A reflexão de Perrone-Moisés não critica as novas orientações curriculares em conceber a linguagem como pertencente à esfera da tecnologia, mas alerta para o salto largo entre a linguagem verbal e os outros tipos de linguagens, como se a primeira não fosse devidamente priorizada na escola, correndo o risco de passar por cima de suas peculiaridades tão delicadas. Logo, ao generalizar as áreas do conhecimento que estudam os códigos verbais, sintetizando a “linguagens”, o documento oficial quase chega a desconsiderar suas

especificidades, aumentando o risco do apagamento da literatura nos currículos enquanto disciplina independente e enquanto lócus de conhecimento. A causa disso, contudo, não reside nas diretrizes dos documentos oficiais, elas apenas externalizam e sinalizam quão grave é a situação da literatura nos espaços de educação formal.

Na escola, a literatura parece ocupar um espaço exíguo, em todos os níveis de ensino. O entendimento de literatura no contexto escolar parece estar distorcido nas seções e segmentações, realizadas pelos programas de ensino dos livros didáticos e do currículo de Língua Portuguesa. No Ensino Fundamental, por exemplo, “a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com a ficção ou poesia” (COSSON, 2014, p. 21), preocupando-se, em geral, apenas com a temática, (acordada, preferencialmente, com os interesses da criança, do professor e da escola) e com a linguagem empregada no texto, que deve ser clara e “simples”.

Rildo Cosson (2014) acrescenta que o ensino de literatura, no espaço escolar, está sob o imperativo da leitura: é importante que o aluno leia, não importa o que seja, pois a literatura seria apenas uma “viagem” ao mundo das palavras. Para que isso seja comprovado, basta folhear os livros didáticos³ e observar o espaço destinado ao texto literário: fragmentos escassos, dispostos, quando muito, em duas laudas no início de cada capítulo ou sugestões de leitura fora da sala de aula, aos finais das seções. Cosson (2014) expressa uma preocupação sensata sobre este esvaziamento da literatura na escola: “[...] se a presença da literatura é apagada da escola, se o texto literário não tem mais lugar na sala de aula, desaparecerá também o espaço da literatura como lócus de conhecimento” (COSSON, 2014, p. 15).

Essa preocupação do apagamento da literatura na escola está presente em “Literatura para todos”, de Perrone-Moisés (2006), quando aguça a discussão de que no Brasil, esse desaparecimento não causa a comoção que merece:

A literatura, como prática, não precisa de nenhuma defesa especial. Novos gêneros estão surgindo, e talvez não estejamos ainda em condições de reconhecê-los. De qualquer maneira, novas práticas só podem ser reconhecidas em confronto com as antigas, as quais elas se opõem ou contrapõem. O que está em questão, por isso mesmo, é a salvação da Literatura como disciplina escolar e universitária. A ameaça sofrida pela disciplina Literatura tem caráter universal, como comprovam os numerosos debates a

³ De 34 (trinta e quatro) textos literários apresentados no livro didático de Língua Portuguesa do 8º ano, adotado para os anos 2017, 2018 e 2019 pela escola em que a ação pedagógica foi desenvolvida, 20 (vinte) são fragmentados ou adaptados e apenas 14 (quatorze) são integrais, o que corresponde a um percentual de, aproximadamente, 60% de textos fragmentados ou adaptados. A maioria dos textos integrais presentes no livro corresponde a poemas e crônicas curtas. Ver tabela em Apêndice E.

esse respeito realizados em países como os Estados Unidos, onde ela foi considerada “finished for good” pela maior associação literária americana, a Modern Language Association, em 1995, e a França, nas polêmicas curriculares de alcance nacional, em 2000. No Brasil, o “desaparecimento” da literatura no ensino, tão evidente como naqueles países, tem causado pouca comoção (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 27).

Essa indiferença referente ao sumiço da literatura nos currículos escolares e nas aulas de Língua Portuguesa da educação básica revela dois aspectos graves desse problema no processo educacional: primeiro, o seu não reconhecimento enquanto direito; segundo, um projeto sutil de sufocamento da “única maneira de ouvir a língua fora do poder” (BARTHES, 2013, p. 17), pois mesmo que não tenha o propósito evidente de ser engajada socialmente, a arte literária pode promover o conhecimento de si, do outro, do mundo e das relações que engendram a sociedade, tornando-se uma ameaça de sedição.

De natureza enciclopédica, “a literatura faz girar saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso” (BARTHES, 2013, p. 19), pois ela trabalha nos interstícios do conhecimento, alargando universos e propiciando o desenvolvimento de reflexões críticas. Dessa forma, é preciso compreender que o saber literário necessita de espaços maiores nos estabelecimentos de ensino, visto que este espaço comprimido que ele dispõe na comunidade escolar dificulta as práticas leitoras de crianças jovens, já que a escola é a primeira instituição responsável pela disseminação de obras de ficção e pelos rituais de leitura literária que são necessários para o processo de letramento literário. Sobre a responsabilidade da escola em didatizar a literatura, Soares (2011) nos alerta:

Não há como evitar que a literatura [...], ao se tornar “saber escolar”, se escolarize e não se pode atribuir, *em tese*, [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola [...]. O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, sua falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendida que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 2011, p. 21-22).

O letramento literário, por sua vez, seria a ferramenta de escolarização da literatura, sem, contudo, descaracterizá-la ou falseá-la. Sendo, pois, uma prática social, caberia à escola a atribuição de efetivá-lo.

Se considerarmos que a escrita literária é uma escrita que exige o entendimento de sua especificidade, do seu traço de ficcionalidade, de sua linguagem peculiar, podemos

concordar que o conceito de letramento literário enquanto processo de escolarização da literatura (tendo em vista que se trata de um conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária) atua, pois, no fortalecimento e na ampliação da educação literária oferecida na educação básica. Dito de outra maneira, o letramento literário proporciona a construção de uma comunidade de leitores que transcende as paredes da escola, pois a literatura, como dissemos, fornece a cada sujeito leitor o alargamento de suas visões de mundo, auxiliando nos modos de enxergar e vivenciar o mundo que o cerca.

A estratégias utilizadas para fortalecer o processo de educação literária na escola escolhida para a aplicação da ação pedagógica estiveram baseadas na experiência do literário por meio da palavra e das sensações que ela provoca no corpo do leitor; na aprendizagem da literatura enquanto conhecimento que dialoga com a história, a sociedade e a cultura; na apreensão da linguagem literária e suas especificidades, pois “as práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras” (COSSON, 2014, p. 47), isto é, o princípio do letramento literário compreende um ensino de literatura sistematizado que vise a formação de um leitor (e de uma comunidade de leitores) crítico e reflexivo.

Sistematizar o ensino de literatura não é uma tarefa simples, pois apresenta determinados impedimentos. Em primeiro lugar, a própria sistematização da literatura não soa bem aos ouvidos mais desatentos, porque pode-se inferir, erroneamente, que há uma tentativa de normatizar ou categorizar a literatura; em segundo lugar, o espaço mínimo destinado à leitura literária ou ao seu estudo nas instituições escolares comprimem a possibilidade de seu fortalecimento; soma-se a estes dois elementos as dificuldades primevas de alfabetização e decodificação das palavras recorrentes na educação básica. Para além disso, há a resistência dos alunos com o texto literário, dado a tradição enfadonha de não experienciá-lo em suas mais variadas nuances, apenas o consuma e responda às questões pontuais dedicadas a ele nos livros didáticos.

Foi pensando nesses impedimentos que somamos, à sequência básica do letramento literário, principalmente no que tange ao último aspecto, a linguagem teatral, de modo a colaborar com a escolarização da literatura e, por consequência, com a formação leitora dos sujeitos envolvidos no processo. Pensar a literatura e repensar o ensino de literatura na educação básica exige de nós o cuidado com as demandas que precedem e que se desdobram a partir de sua didatização. Talvez, a principal demanda que se desdobra deste eixo é o reconhecimento da literatura como uma necessidade universal. Sobre isto, Antonio Candido (1995) nos diz que

[...] a literatura corresponde a uma necessidade que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos (CANDIDO, 1995, p. 188).

Sendo, pois, uma exigência humana, a literatura é capaz de reconstruir o mundo pela palavra, é capaz de desencadear, no leitor, uma série de efeitos que o fazem “ler o mundo” sob a perspectiva sensível da literatura. Para Eliana Yunes (2002) a literatura é capaz de despertar uma sensibilidade ótica sobre o mundo e sobre si mesmo:

[...] O movimento que a literatura desencadeia, de natureza cartática, mobiliza os afetos, a percepção e a razão convocados a responder às “impressões” deixadas pelo discurso, cujo único compromisso é o de co-mover o leitor, tirá-lo de seu lugar habitual de ver as coisas, de fazê-lo dobrar-se sobre si mesmo e descobrir-se um sujeito particular (YUNES, 2002, p. 27).

A natureza sensível da literatura, que empresta suas lentes para enxergarmos sob a ótica da cultura, nos faz refletir sobre a importância da linguagem literária para a formação do leitor crítico, que se “co-move” para outras perspectivas de pensamento e de interação, antes despercebidas. Yunes (2002) acrescenta que a porta de entrada para estas paragens é, sem hesitação, a sensibilidade: “não a que se confunde com uma torrente de lágrimas e soluços, mas a que desestabiliza, apurando a capacidade de perceber o que não é apenas óbvio, mas “sublime”” (YUNES, 2002, p. 27). O “sublime” apontado pelo texto literário revela sua potencialidade enquanto locus de conhecimento e sensibilidade, que põe em circulação não só um objeto cultural, mas uma linguagem consistente, carregada de percepções agudas sobre si próprio, o outro e o mundo ao redor.

Tais percepções são possíveis graças à capacidade do leitor em ler a obra também em seus espaços vazios, dando corpo e voz ao formato linear das páginas de um livro. A cada leitura realizada, há uma performance a ser engendrada e uma recepção singular fornecida pela materialidade do texto em seus possíveis múltiplos sentidos. Isto, por sua vez, só é possível através do fortalecimento do letramento literário.

2 SEGUNDO ATO: JOGO, LINGUAGEM TEATRAL E O TEXTO DE TEATRO

Vimos, no capítulo anterior que a Literatura, no Ensino Fundamental, costuma ocupar um espaço coadjuvante nas aulas de Língua Portuguesa. Geralmente, o aluno acessa a fragmentos de textos literários e extensas questões interpretativas no livro didático. Há pouco espaço para discussão do texto e suas especificidades, e menos tempo ainda para a possibilidade de letramento literário.

O texto teatral, por sua vez, é, via de regra, produzido para ser lido e representado, de modo que possui uma duplicidade natural inerente ao seu gênero. Tal característica, se explorada adequadamente, pode trazer benefícios ao estudo e aprofundamento do texto literário. Para além disso, está a capacidade da linguagem teatral em movimentar diversos aspectos do trabalho com a Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (escrita, leitura, oralidade, corporeidade), priorizando aspectos pouco valorizados em sala de aula, como, por exemplo, a expressão corporal e oral.

Estas duas reflexões nos levam a crer que a linguagem teatral pode trazer uma colaboração plural ao processo de didatização da literatura e ao consequente fortalecimento do processo de letramento literário nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, este capítulo tenta ponderar questões relativas ao universo teatral e suas implicações para o processo de letramento literário, reconhecendo-o como forma de expressão, comunicação e tradução estética de nossa cultura. Para isto, autores como Fernando Peixoto (2007); Augusto Boal (2000) e (2009); Viola Spolin (1979) e (2015); Ingrid Koudela (2013) e (2015); Denis Guénoun (2014), Richard Courtney (2010), Roxane Rojo (2005), Johan Huizinga (2014), Peter Slade (1978), entre outros, foram selecionados para nos orientar nesta missão.

2.1 O TEXTO DE TEATRO INFANTIL

Depois da publicação dos PCNS, em 1998, as diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, têm recebido contribuições de diversas concepções teóricas inovadoras. A noção de gênero, segundo Guimarães (2006), ganhou destaque no debate didático e tornou-se uma importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, já que todo texto, segundo os PCNS (1998), se organizaria dentro de um gênero em função das especificidades das intenções comunicativas, das condições de produção dos discursos e dos usos sociais que o determinam.

De acordo com Roxane Rojo (2005), as teorias de gênero (textuais e discursivos) ganharam atenção no campo da Linguística Aplicada só a partir de 1995, principalmente devido às novas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, que abordam direta ou indiretamente os gêneros como objeto de ensino ou focalizam a relevância de considerar suas características na leitura e/ou na produção de textos. Ainda segundo a autora, muitos dos trabalhos desta época, que foram publicados tomando por base as teorias dos gêneros, subdividem-se em duas grandes vertentes: teorias de gênero do discurso e teorias de gêneros de texto, ambas originadas de releituras bakhtinianas, apesar de revelar diferenças. A primeira concentrava-se no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em suas condições sócio-históricas e a segunda centrava-se na descrição da materialidade do texto e na sua composição estrutural, com noções claramente herdadas da Linguística Textual.

Para realização deste trabalho, optamos, em primeira instância, em trabalhar com a noção de gênero textual (principalmente no primeiro módulo da sequência didática), preocupando-nos, nesse momento inicial, com a estrutura do texto e suas características principais. O gênero escolhido para a ação pedagógica, como dissemos, é a peça teatral, dada a sua versatilidade e aproximação com os alunos da comunidade escolar. Por pertencer, também, a um gênero literário – dramático –, a peça teatral revela características plurais que merecem, portanto, atenção especial.

Segundo Costa (2009), no seu **Dicionário de gêneros textuais**, a peça teatral é um

[...] texto escrito ou encenado [...] em que os personagens conversam entre si para dar ao expectador a sensação de estar dentro da cena. Na peça de teatro não existe a figura do narrador, apenas os diálogos e as rubricas, que orientam o leitor ou o diretor sobre a montagem da cena, o figurino usado pelos personagens e a entonação da voz, por exemplo. A maneira como as coisas são ditas permite ao leitor fazer inferências sobre as características de cada personagem e compreender os conflitos da trama (COSTA, 2009, p. 163).

Tal definição de peça teatral parece ser, à primeira vista, rasa, mas traduz, com precisão didática, aspectos estruturais do gênero que nos acompanhou durante a aplicação da ação pedagógica. Apesar de ser um texto produzido para ser encenado, pode ser lido e compreendido a partir de suas especificidades literárias e estruturais. Cabe, portanto, explorar seus aspectos composicionais, a fim de que se compreenda suas funcionalidades e sua organização peculiar.

Fernando Peixoto (2007) afirma que “[...] existe uma escrita literária, também chamada de escrita dramática, que efetivamente pertence ao domínio do teatro, mas igualmente

tem seu espaço na história da literatura” (PEIXOTO, 2007, p. 19-20). É, pois, sobre essa escrita literária que nosso trabalho tenta alcançar, extraindo, ao máximo, as informações dispostas pelos autores ao longo do texto. É válido salientar, contudo, que não pretendemos estabelecer uma relação de subordinação e/ou superioridade do autor da obra literária em detrimento do autor do espetáculo e vice-versa. Trata-se de dois gêneros distintos e, portanto, não se constituem como elementos opostos nessa empreitada, mas sim como elementos complementares, que auxiliaram na conquista dos objetivos pretendidos, bem como na reflexão dos fracassos sofridos.

Em segunda instância, nem por isso menos importante, optamos em conceber o texto de teatro como pertencente a uma esfera de constituição que se relaciona com muitos outros tipos de linguagens (poesia, dança, música), exigindo, portanto, um confronto multimodal, a partir do suporte textual apresentado pela peça teatral, utilizada no desenvolvimento da aplicação do projeto pedagógico.

O confronto corpo a corpo com **Baile do Menino Deus**, seja pela performance zumthoriana ou pela performance teatral, pode permitir que se note a matéria infantil que lhe dá sustentação, cujos elementos não cessam de pular, dançantes, aos olhos de quem o lê. Tal percepção se dá por duas razões: primeiro, por se tratar de uma obra infanto-juvenil, segundo, por ter como protagonistas crianças que recontam uma história da tradição ocidental, através de uma perspectiva “brincante”.

Parece-nos válido, portanto, refletir sobre a literatura infantil no cenário escolar brasileiro, mais especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, nas quais foi, em alguns casos, brutalmente marginalizada⁴, seja por preconceito, considerando-a como uma “literatura menor”, destinada apenas ao público da pré-escola, seja pela ausência deste tipo de literatura nas prateleiras das bibliotecas escolares.

A literatura infantil no Brasil estabiliza-se como gênero literário em fins do século XIX, no auge das teorias explicativas sobre o país, na efervescência dos discursos cientificistas, no momento em que o mundo inteiro passou por significativas mudanças como a Revolução Industrial, o crescimento das zonas urbanas nas cidades e o nascimento da burguesia. Tais mudanças sacudiram o país em vários campos do conhecimento: o advento das chamadas

⁴ Carlos Drummond de Andrade já deixava em evidência seu descontentamento com a classificação de “literatura infantil”, considerando-a como duvidosa: “O gênero “literatura infantil” tem, a meu ver, existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito adulto? (...) Será a criança um ser à parte, estranho ao homem, e reclamando uma literatura também à parte? Ou será a literatura infantil algo de mutilado, de reduzido, de desvitalizado – porque coisa primária, fabricada na persuasão de que a imitação da infância é a própria infância?” (*Confissões de Minas*)

“ciências sociais” e a consolidação de uma literatura destinada ao público infantil são produtos destas transformações na transição entre o século XIX e o século XX.

Para Zilberman (2003) este é um período decisivo em que se esboçam as políticas educativas do país, no que se acena à educação infantil, mais especificamente ao surgimento de uma literatura específica para este público. “É no âmbito da ascensão de um pensamento burguês e familista que surge a literatura infantil brasileira, repetindo-se aqui o processo ocorrido na Europa um século antes” (ZILBERMAN, 2003, p. 207). Sendo, pois, um item proveniente da ascensão da burguesia no país, com funções claramente pedagógicas (já que tinha o objetivo de “formar” a criança e a lhe ensinar condutas desejáveis), a literatura infantil brasileira, àquela época, adequava-se ao quadro social de um país moralista, nacionalista, que tentava reproduzir o padrão de sucesso europeu, demonstrando, portanto, a dependência típica de uma colônia que respirava com os pulmões da Europa.

No Brasil, os primeiros livros infantis apareceram somente no final do século XIX, inicialmente com obras traduzidas, adaptadas, ou ainda, apelando-se para a tradição popular, já que não se escreviam livros para crianças nesta época. Segundo Regina Zilberman (2014), Carl Jansen e Figueiredo Pimentel foram os pioneiros da literatura infantil no Brasil. O primeiro, traduzindo clássicos como “Viagens de Gulliver”; e o segundo, dando continuidade ao caminho dos irmãos Grimm: publicando coletâneas de muito sucesso como os “Contos da Carochinha”, onde se encontravam histórias de fadas europeias ao lado de narrativas de tradição popular dos povoadores brasileiros. Há, ainda, os livros destinados à escola, que por vezes, saíam do âmbito escolar para fazer parte da leitura prazerosa das crianças. Dentre os autores mais difundidos está Olavo Bilac, cujas poesias foram recitadas por várias gerações. Zilberman (2014) acrescenta, ainda, que o escritor Monteiro Lobato é o grande sucessor deste núcleo de escritores que ainda hoje se lê e relê.

Com efeito, Monteiro Lobato deu início a uma produção de narrativa independente destinada às crianças brasileiras, mas não se pode dizer o mesmo do gênero dramático, que conta com uma produção rareada e pouco divulgada. O nome mais expressivo no tocante à produção teatral para a infância é, sem hesitação, Maria Clara Machado, “de que se torna a representante mais autorizada, pois não apenas escreveu os textos, como dirigiu a exibição deles no palco” (ZILBERMAN, 2014, p. 149).

É válido salientar, contudo, que a produção teatral brasileira para crianças teve seu *boom* tardiamente (por volta da década de 1950) com autores pioneiros como Lúcia Benedetti, Tatiana Belinky e Maria Clara Machado e, posteriormente, autores como Chico Buarque, Ivo Bender, Ana Maria Machado, Sylvia Orthof, Raimundo Matos Leão e Flávia Savary conferiram

substância à tradição dramática destinada ao público infantil, nos anos seguintes. Ainda assim, o número de peças teatrais infantis é reduzido e quase não aparece nas bibliotecas ou livros didáticos da escola.

A primeira hipótese para esta escassez do texto dramático na escola é a dificuldade de lidar com a duplicidade do gênero. Um texto de caráter literário produzido para ser encenado no palco causa estranheza e suscita dúvidas entre os professores de Língua Portuguesa. A segunda hipótese residiria na dificuldade em lidar com a literatura endereçada às crianças, daí a necessidade de pensar no que Magda Soares chamou de “escolarização da literatura infantil”.

Magda Soares (2011) no artigo intitulado “A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil” problematiza a relação entre o processo de escolarização e a literatura infantil sob duas perspectivas. De um lado há a reflexão de que a escola se apropria da literatura infanto-juvenil, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender suas necessidades e faz dela uma “literatura escolarizada”. Do outro lado, há a interpretação de que a literatura infanto-juvenil é uma produção para a escola, para ser consumida pela freguesia escolar, busca-se, neste caso, “literatizar a escolarização infantil”. O fato é que “[...] quer se considere a literatura infantil como produzida independentemente da escola, que dela se apropria, quer se considere a literatura infantil como produzida para a escola, o que caracteriza uma determinada literatura como infantil?” (SOARES, 2011, p. 17).

Responder a esta questão não é uma empreitada fácil, visto que uma obra literária destinada ao público infanto-juvenil pode cativar ao adulto, assim como uma obra proposta ao adulto, com as devidas alterações na linguagem, pode facilmente servir de alimento ao espírito jovem e infantil. Não nos interessa, contudo, fomentar respostas polêmicas ou radicais, cabenos, neste trabalho, refletir sobre a literatura infanto-juvenil, despida dos preconceitos arraigados desde o seu nascimento no país, no século XIX, como uma “literatura menor” e repensá-la como ferramenta indispensável à formação leitora da criança e do adolescente.

Magda Soares, ainda neste artigo, preocupa-se com as instâncias de escolarização da literatura infantil: a biblioteca escolar, a leitura e o estudo de livros de literatura determinado e orientado por professores de Português, e a leitura e o estudo de textos dispostos nos livros didáticos e componentes básicos das aulas de Língua Portuguesa. Estas três esferas, se utilizadas adequadamente, seja de modo isolado ou conjugado, podem fomentar a escolarização da literatura de modo eficaz. Na ação pedagógica desenvolvida na escola, a segunda instância foi privilegiada e teve como base um texto teatral infantil, intitulado, como apontamos, **Baile do Menino Deus**.

Vejamos, no próximo tópico, de que maneira concebemos tal texto teatral, apontando, primordialmente, a concepção de teatro abordada.

2.2 UMA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM TEATRAL

O teatro (enquanto ato performativo) exerceu forte influência ao longo dos séculos, sendo, muitas vezes, principalmente na Antiga Grécia, uma ferramenta educacional relevante, na medida em que difundia o conhecimento e trazia para o povo, através das representações, a única forma disponível de se comprazer com a literatura. Conforme o tempo ia passando, o teatro ia se modificando de acordo com a cultura daquela época, tornando-se uma ameaça, inclusive, em determinados períodos da História.

De acordo com Courtney (2010), em Platão e em Aristóteles, a ideia de teatro⁵ estava baseada na imitação. Para o primeiro, o teatro era algo negativo porque imitava a realidade, afastando-se da verdade. Para o segundo, o teatro não imitava os fatos, mas ideias abstratas e idealizadas da realidade. Comungando do pensamento aristotélico, o conceito romano de teatro era o de que a imitação tinha relação estreita com a arte e a realidade; Cícero chegou a descrevê-lo como “uma cópia da vida, um espelho dos costumes, um reflexo da verdade” (COURTNEY, 2010, p. 08).

No período medieval, o teatro foi severamente condenado, principalmente pela Igreja, proibindo representações teatrais e aplicando terríveis punições aos cleros que acolhessem atores, isso porque, àquela época, o teatro satirizava a Igreja ao colocar em evidência costumes religiosos e pagãos de forma cômica.

Na Renascença, as atividades dramáticas surgiram em quase todas as escolas na Itália; na Inglaterra, nesse período, o teatro era utilizado para o estudo dos clássicos e para desenvolver a língua materna; os jesuítas, ainda nesta época, utilizaram o teatro para fomentar o latim como língua internacional, além de utilizá-lo numa perspectiva didática.

No período Romântico, a crítica ao teatro tornou-se mais “literária” do que cênica (característica que perdura até os dias atuais); pensadores como Nietzsche, Schiller, Goethe,

⁵ Segundo Denis Guénoun (2014), os antigos gregos não tinham uma palavra para o teatro. “A palavra teatro nos vem dos gregos, claro, mas eles não a aplicavam como nós à atividade teatral: ela designava uma parte do edifício provisório das representações, aquela em que ficava o público. E, para nosso “teatro” nenhum termo apropriado: nem Platão nem Aristóteles dispõem de uma noção comum para a tragédia e a comédia, compreendidas como gêneros de escrita ou manifestações públicas” (GUÉNOUN, 2014, p. 18). Assim, utilizamos palavra teatro, para esse contexto, de forma atualizada porque os sentidos referentes a atividade teatral àquela época poderiam ser facilmente entendidos, sem maiores confusões.

na Alemanha e Coleridge, Shelley, Wordsworth na Inglaterra, bem como Rosseau, na França também fizeram considerações relevantes sobre o teatro, principalmente no que se refere aos benefícios do teatro para a educação.

Os antigos gregos, de acordo com Denis Guénoun (2014), não tinham uma palavra para teatro, “mas nós atribuímos a eles o fato de terem praticamente inventado e transmitido a nós o teatro” (GUÉNOUN, 2014, p. 18). O teatro em sua essência grega – dito de maneira ampla – está relacionado à esfera das representações, que corresponde a duas necessidades da natureza humana: representar e se comprazer com as representações. O autor afirma que nem todas as sociedades possuíram o teatro como prática artística, mas em todas as civilizações as representações existiram, tendo em vista que cada ritual religioso engendrava um espetáculo que urgia em ser visto.

A primitiva necessidade de representação foi, aos poucos, mesclando-se a outras urgências do homem e, não à toa, o teatro foi utilizado com funções educativas, desde a Grécia Antiga até os dias atuais, em contextos específicos, como o da Arte-Educação. Historicamente, como vimos, o teatro foi visto como instrumento capaz de auxiliar, didática e moralmente, a formação da personalidade do homem, além de difundir o conhecimento através da expressão dramática. No Brasil, por exemplo, a utilização do teatro como ferramenta pedagógica se deu logo nos primeiros anos de invasão, com os jesuítas. O padre José de Anchieta foi a figura mais expressiva do teatro jesuítico, escrevendo várias peças teatrais, cuja encenação visava à catequização dos índios que, por sua vez, relacionavam-se a um projeto maior: a colonização do país.

Ante a este passado “pedagogizante” da história do teatro no Brasil, é comum que a atividade teatral, principalmente aquela endereçada ao público infantil, seja vista por duas dimensões. A primeira, através da perspectiva didática do teatro, em que se torna um instrumento facilitador dos processos educacionais; a segunda, pela esfera do teatro enquanto atividade artística, que não necessita de uma “função” pedagógica para sobreviver.

A dimensão de teatro que nos alimenta, neste trabalho, pertence às duas esferas de sua constituição histórica, é substância vital em qualquer acepção de artes cênicas, pertencendo, portanto, ao âmbito de sua linguagem. Entendemos, aqui, como “linguagem teatral” o universo que compõe o teatro: palco, cenário, público, atores, sons, corpo e voz. Estes são os elementos que nortearam todo o processo de aplicação da ação pedagógica e buscaram cumprir uma função essencial ao êxito de nossa proposta: exercitar a observação sobre si, sobre o outro e sobre o mundo que o cerca.

Augusto Boal, dramaturgo brasileiro, fundador do “Teatro do Oprimido”, defende que

O teatro nasce quando o ser humano descobre que pode observar-se a si mesmo: ver-se em ação. Descobre que pode ver-se no ato de ver – ver-se em situação. Ao ver-se, percebe o que é, descobre o que não é, e imagina onde pode ir. Cria-se uma tríade: EU observador, EU em situação, e o Não-EU, isto é, o OUTRO. (...) Esta é a essência do teatro: o ser humano que se auto-observa (BOAL, 2000, p. 10).

Nesta perspectiva, a linguagem, aqui instituída, é, antes de tudo, a linguagem da observação e, por extensão, da ação. É dentro dessa esfera constitutiva de teatro que a sua função estética, catártica, questionadora, transformadora, política e social é garantida. A partir da apreensão de sua linguagem, que perpassa tanto o texto literário escrito, quanto o espetáculo, é que o teatro assume sua força potencializadora. Assim, a linguagem teatral, enquanto processo-instrumento de observação, permite o desenvolvimento de habilidades de examinar, explorar e aceitar os mundos experimentados. Para Richard Courtney (2010):

Que estamos fazendo quando pedimos à criança para improvisar uma cena no deserto? Estamos pedindo-lhe que se recorde de suas observações anteriores: como é a areia, como se sente caminhando nela, do calor do sol, da sede, de sentir-se opressivamente cansada; o processo de evocação conduz à experiência imaginativa. Esta se baseia na memória que, por sua vez, está baseada na observação – exatamente o mesmo processo que está envolvido no pensamento abstrato. Mas, ação dramática é também a base para sensibilidade e experiência artísticas posteriores, para a apreciação das condições de existência e necessidades humanas. E é também a fonte de onde se originam as “artes” e “ciências” (COURTNEY, 2010, p. 55).

A linguagem dramática promove, dessa maneira, a observação e a experimentação. Ao observarmos (os fatos narrados, os eventos dramatizados, o corpo do outro, o nosso próprio corpo) experimentamos o que fora observado, seja através dos processos internos da memória, seja através da apreciação do universo do outro, independentemente de julgamentos maniqueístas. A linguagem inscrita sob o código teatral é, pois, a linguagem da sensibilidade e da alteridade, talvez, por isto, a elegemos para fazer par com a linguagem literária, para, juntas, impulsionarem o trabalho com o texto de literatura na sala de aula.

2.3 AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS TEATRAIS

A imaginação é uma característica emblemática da constituição da humanidade. Foi através da criatividade que o homem conseguiu modificar a natureza e a si próprio, peculiaridade que lhe concedeu um *status* de distinção entre os outros seres vivos. A invenção de todas as tecnologias permitiu-lhe dominar seu meio de modo engenhoso: a criação de ferramentas básicas destinadas à caça, a descoberta e manipulação do fogo, a fabricação da roda, a invenção escrita (enquanto tecnologia da linguagem) surgiram, primordialmente, a partir da necessidade, mas só foram concretizadas graças à capacidade imaginativa do homem.

Esta habilidade em assimilar a ligação entre dois conceitos (necessidade e material disponível) e apreender a força enérgica entre eles (invenção) está estreitamente relacionada à teatralidade. Richard Courtney (2010) nos alerta que “a imaginação criativa é essencialmente dramática em sua natureza” (COURTNEY, 2010, p. 03), pois através dela é possível visualizar o diálogo – ou o jogo cênico – entre dois elementos ou mais, expressos na ação resultante desta atuação.

Através da força imaginativa – essencialmente dramática –, consegue-se perceber que atuamos o tempo inteiro. Quando crianças somos tomados pela sedução e necessidade do “faz de conta”; quando adultos, o “faz de conta” acha-se diluído nas máscaras utilizadas nas mais diversificadas situações, com os mais variados grupos de pessoas. Atuamos no trabalho, quando somos impelidos a seguir um *script* de formalidades previstas na natureza do emprego; atuamos na escola, quando somos obrigados a ocupar seu espaço de acordo com as rubricas do seu regimento interno; atuamos nas relações pessoais, com a família ou os amigos, quando diante de determinadas situações, forjamos reações falsas para evitar conflitos. Dessa maneira, atuar é a estratégia encontrada por nós para conviver, harmoniosamente, em sociedade. Para Richard Courtney (2010):

A criança pequena, ao deparar-se com algo do mundo externo que não compreende, jogará com isso dramaticamente até que possa compreendê-lo. Podemos observá-la assim atuando várias vezes ao dia. À medida que ficamos mais velhos, o processo se torna cada vez mais interno, até que, quando adultos, passa a ser automático e jogamos dramaticamente em nossa imaginação – a tal ponto, inclusive, que podemos nem mesmo perceber o que fazemos (COURTNEY, 2010, p. 04).

O jogo dramático, mediatizado pela imaginação, enquanto processo essencial e naturalmente humano é vital para o convívio social. É a partir dele que compreendemos o

mundo ao redor e é através dele que organizamos processos internos. Foi pensando nisso que Courtney (2010) refletiu sobre a necessidade de se pensar numa “Educação Dramática” enquanto recurso que potencializa processos da natureza humana (jogo dramático, imaginação, imitação, representação etc) para auxiliar no desenvolvimento do indivíduo. Para o autor, o teatro, enquanto “educação dramática”, bem como a educação através do jogo, com vistas ao desenvolvimento do sujeito não é uma ideia totalmente nova, pois sua origem se remete à Grécia Antiga, fundamentando-se na antropologia, na psicologia e na psicanálise, encontrando espaço entre os mais diversos intelectuais contemporâneos, das mais variadas áreas do conhecimento.

Para Platão (2001), por exemplo, a educação deveria estar baseada no jogo, pois seria através dele que se podia educar uma coletividade justa e por meio dele os jovens poderiam se tornar cidadãos virtuosos. Apesar de se colocar a favor do jogo no processo educativo, o filósofo o distingue do teatro, atribuindo a este último um julgamento negativo: o teatro era ruim porque era imitação da realidade, sendo imitação se afastava da verdade (ideal). Antagonicamente, Aristóteles (2015) demonstra que o teatro não é imitação da realidade, mas uma versão abstrata dela. Quando o ator “imita” um personagem do mito, não está tentando fazer uma cópia de sua personalidade, antes uma tradução idealizada do seu caráter. Apesar dos desacordos no que se refere à “imitação” ou ao “teatro”, Platão (2001) e Aristóteles (2015) comungavam da ideia de que o jogo seria essencial para a formação do indivíduo.

De acordo com Courtney (2010), é possível afirmar que o interesse pelo jogo se estendeu por séculos, ganhando força em várias teorias psicológicas, sociológicas, fisiológicas, filosóficas e educacionais. Nas teorias psico-fisiológicas, por exemplo, o jogo, oriundo da necessidade humana, surge como fenômeno físico e reflexo psicológico, exercitando o indivíduo física e psicologicamente; já nas teorias sociológicas, o jogo teria função de promover o convívio harmonioso na sociedade; nas teorias filosóficas e educacionais, por sua vez, vê-se um somatório das contribuições das outras teorias para pensar o jogo de modo amplo e diferenciá-lo entre suas ramificações (jogo, jogo de regras, jogo teatral etc.).

Johan Huizinga (2014), em **Homo Ludens**, examina o jogo a partir de uma perspectiva filosófico-cultural, estendendo a ideia de que ele seria mero reflexo físico e psicológico, para dar lugar à noção de que o jogo é um elemento primitivo, anterior à própria cultura, visto que seria uma atividade da natureza humana, partilhada, inclusive, com os animais, que utilizam, em suas relações, a atividade lúdica de modo instintivo para desenvolver a percepção, controlar o corpo, favorecer a imitação e promover o coito. Para o autor, “o jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os

iniciassem na atividade lúdica” (HUIZINGA, 2014, p. 03). O autor complementa que mesmo em suas formas mais simples, ao nível animal, o jogo não é apenas um fenômeno fisiológico e um reflexo psicológico, “ele encerra um determinado sentido” (HUIZINGA, 2014, p. 04). Todo jogo, portanto, significaria alguma coisa.

A concepção de jogo preconizada por Huizinga (2014) é a de que o jogo ultrapassa a esfera da vida humana e da vida animal, transcendendo os limites da realidade física: sua existência, nessa perspectiva, não pode ser negada, pois é fator cultural da vida e está presente nas mais diversas realidades abstratas. Nas palavras do autor, “a existência do jogo é inegável. É possível negar, se se quiser, quase todas as abstrações: a justiça, a beleza, a verdade, o bem, Deus. É possível negar-se a seriedade, mas não o jogo” (HUIZINGA, 2014, p. 06), pois reconhecê-lo como elemento transcendental às realidades físicas é atribuir-lhe importância em quase todas as atividades arquetípicas (e abstratas) da sociedade humana. O autor traz como exemplo ilustrativo dessa noção a própria ideia de linguagem, cujas propriedades de designação e nomeação das coisas já se constitui como uma espécie de jogo; de modo semelhante, toda expressão abstrata como a poesia, cujas metáforas fazem parte de sua constituição seria um jogo, pois toda metáfora seria um jogo de palavras.

O caráter de valor e relevância do jogo para a vida humana e sua cultura foi problematizado, como dissemos, a partir de várias dimensões do pensamento humano. Exemplar a isto é que o jogo com fins educativos, claramente definidos, só foi ocorrer, segundo Courtney (2010), a partir da década de 1920, quando as escolas começaram a experimentá-lo livremente com crianças de 5 a 7 anos de idade, na Grã-Bretanha, com professores como E. R. Boyce e nos Estados Unidos, com Winfred Ward. Após o fim da Segunda Guerra Mundial, o desenvolvimento do conceito de “arte infantil” e a visualização do jogo dramático como qualidade essencialmente humana revolucionaram a estrutura da atividade teatral nas escolas.

Peter Slade e E. J. Burton, ainda segundo o autor, seriam dois expoentes dessa revolução, cujas noções de jogo estariam relacionadas à assimilação de experiências próprias do homem, sendo relevante para toda a sua educação (dentro e fora da escola). Há várias formas de abordagem dramática e teatral dentro do contexto educativo. Neste trabalho, nos limitaremos a pensar entre suas formas mais populares – o jogo dramático infantil e o jogo teatral –, cujo enfoque, especialmente sobre este último, foi norteador de nossa atividade pedagógica na escola.

Há, pois, uma diferença entre jogo dramático e jogo teatral. No primeiro, a atividade lúdica é vista como uma atividade inata na infância, enquanto que o segundo é visto como uma atividade intencional. Uma das primeiras obras que tratam do jogo dramático no Brasil é a obra

O Jogo Dramático Infantil, de Peter Slade (1978). Originalmente publicado em 1954, na Inglaterra, tal obra concebe o jogo não como uma atividade artística ou uma atividade lúdica intencional, mas como um comportamento natural do homem na infância. Essa dramaticidade própria do brincar infantil propiciaria a vivência de vários aspectos da vida em sociedade.

Esse “faz de conta” facilmente visualizado em crianças a partir dos 5 anos de idade é responsável por auxiliar na organização de si e do mundo na vida da criança, além de apresentar-se como uma forma embrionária de teatro. Slade (1978) acrescenta que os primeiros experimentos do bebê (chupar o dedo e, com ele molhado, desenhar um círculo no chão; cerrar a mão e golpear a mesa com significado ou à procura do som) são também formas embrionárias de arte. A partir de um ano de idade é que, segundo o autor, apareceriam os primeiros sinais de jogo.

Para o autor, o jogo dramático encontraria seu valor na formação da identidade da criança, na melhora significativa da aprendizagem na escola, na consolidação do caráter e na fomentação da capacidade de jogar. O autor alerta que no jogo dramático infantil a concepção de teatro adulto inexistente, pois a relação de palco e plateia, bem como as intencionalidades previamente pré-determinadas estão ausentes. Entretanto, é perceptível que tanto no adulto como na criança, uma noção de teatralidade é despertada, num jogo dramático característico da constituição humana.

Para Courtney (2010), o teatro se envolve com todos os processos educacionais do homem. Seria, pois, o método de experimentar, organizar e compreender processos internos, bem como sanar divergências. O jogo dramático, nessa perspectiva, estaria presente inclusive, no adulto. Nas palavras do autor: “Onde a criança “inventa” um jardim e joga nele dramaticamente, o adulto, face à realidade, faz o mesmo imaginativamente, mas sem exteriorizar o jogo. Assim o desenvolvimento da cognição está relacionado com a ação dramática” (COURTNEY, 2010, p.55). A ação dramática seria, pois, inerente ao homem e capaz de organizar os mais altos processos mentais humanos, visto que a solução de conflitos e a aprendizagem de qualquer saber passam, primeiramente, por uma espécie de dramatização interna desses elementos para que, enfim, possam ser organizados e compreendidos. A diferença entre o jogo dramático infantil e o jogo dramático adulto seria a sua exteriorização no primeiro e a ausência dessa expressão no segundo.

De modo díspar, no jogo teatral há uma tentativa sistemática de promover o uso interativo da linguagem teatral, a partir da improvisação e de elementos próprios do fazer teatral. Não é inato, é aprendido de acordo com as necessidades artísticas e/ou educacionais. A principal referência dos estudos relacionados ao jogo teatral é encontrada em Viola Spolin

(2015), teatróloga norte-americana. É, pois, na década de 1960, nos Estados Unidos, que Spolin criou uma metodologia fundamentada no jogo como recurso primordial para o trabalho com o teatro, principalmente no âmbito escolar. Sua estratégia chegou ao Brasil através da tradução da obra **Improvisação para o Teatro**, realizada pela docente e pesquisadora Ingrid Koudela, sendo até hoje considerada uma das referências nos estudos de jogos teatrais no país.

O método de Spolin originou-se a partir da ideia de que o teatro é um jogo e sua proposta baseia-se no estabelecimento de um conjunto de jogos teatrais com objetivos específicos. Esse sistema de jogos teatrais tem por objetivo a apreensão e a vivência da linguagem teatral através da prática de jogos, tencionando que os sujeitos envolvidos tentem sentir a ação que estão executando e não fingindo que a estão realizando. A palavra, no jogo, é portadora de sonoridades e sentidos sensíveis, capazes de produzir no jogador uma atitude: os problemas cênicos devem ser resolvidos pela ação, acionada pela palavra.

Para que isso fosse possível, Spolin criou uma série de jogos que buscavam desenvolver habilidades linguísticas e competências oriundas da natureza do teatro, dando ênfase à concentração, à integração, à consciência corporal e espacial, à percepção, à imaginação, à criatividade, à espontaneidade e à observação. Este último aspecto é relevante para a metodologia da teatróloga, já que todos os seus jogos são divididos entre “jogo no palco” e “plateia”, em que enquanto alguns jogam, os outros observam: é, pois, no processo de observação que o jogador aprende com o outro, com as diferenças, impulsionando, dessa maneira, a apreensão da linguagem cênica. Mesmo nos jogos individuais, o sujeito é levado a aprender, pois observa o trabalho do outro, desenvolvendo a capacidade crítica e analítica, além de fomentar o respeito pela opinião alheia, concebendo o seu olhar e o olhar do outro de modo produtivo.

O jogo, em Spolin (2015), é vislumbrado a partir de três elementos: “onde”, “o quê” e “quem”. O primeiro diz respeito ao lugar que o aluno decide estar; o segundo refere-se à ação a ser desenvolvida e o terceiro está relacionado à pessoa que ele representa no momento do jogo. Estas três noções do jogo de Spolin estão ancoradas no seu “foco”, isto é, na necessidade de o jogador concentrar-se na ação realizada, sem preocupar-se em estar certo ou errado; bom ou ruim. Tal característica permite ao aluno afastar-se da mímica para viver as ações físicas imaginárias, longe da artificialidade, valorizando, dessa forma, a criatividade e a espontaneidade. Para Spolin (1979):

O foco pode ser a mais simples manipulação de um copo, uma corda ou uma porta. Ele se torna mais complexo na medida em que os problemas de atuação

progridem e com isso o aluno será eventualmente levado a explorar o personagem, a emoção e eventos mais complexos. Esta focalização no detalhe dentro da complexidade da forma artística, como no jogo, cria a verdadeira atuação através da eliminação do medo da aprovação/desaprovação [...]. Na medida em que cada detalhe é desdobrado, torna-se um passo em direção a um novo integrado tanto para a estrutura total do indivíduo como para a estrutura do teatro (SPOLIN, 1979, p. 21).

Logo, o foco não define o objetivo específico do jogo, ele gera a energia necessária para jogar, bem como aniquila qualquer modelo de julgamento e comparação que possam prejudicar o andamento da atividade. No foco, o aluno empenha-se em realizar a ação pretendida, sua avaliação está pautada na resolução de um problema ou conflito e não no desempenho da cena. Dessa forma, apreende-se, pouco a pouco a própria linguagem teatral: através do foco, “a matéria (teatro) é apresentada de maneira segmentada, sendo a “técnica” substituída pela exploração e descoberta de unidades mínimas da linguagem teatral” (KOUDELA, 2013, p. 47), pois à medida em que o aluno se mantém no foco, se apropria da linguagem teatral, fazendo uso de uma estrutura, isto é, de uma forma que acaba configurando o próprio evento teatral.

Além do foco, outros dois elementos são a essência do jogo teatral: a instrução e a avaliação. A instrução é a frase pronunciada durante o jogo com o objetivo de manter o jogador no foco, “fazendo com que os jogadores retornem ao foco quando dele se distanciaram (“Permaneça com o olho na bola!”), além de dar ao professor-diretor o seu lugar dentro do jogo como parceiro” (SPOLIN, 2015, p. 33), estabelecendo, pois, uma relação de movimento e parceria entre alunos e professor; entre jogadores no palco e jogadores na plateia. A avaliação, por seu turno, também se origina a partir do foco, lida com o problema que o foco sugere e indaga se o conflito fora resolvido, consistindo em perguntas aos alunos-jogadores e aos alunos-observadores, revelando o que foi aprendido, percebido enquanto se joga o jogo.

Dessa forma, “Quando um jogador ou grupo trabalha no foco do jogo, todos os outros jogadores que fazem a plateia compartilham o jogo. Aquilo que foi comunicado ou percebido pelos jogadores na plateia é então discutido por todos durante a avaliação” (SPOLIN, 2015, p. 34). As perguntas lançadas aos jogadores no momento da avaliação devem estar baseadas no problema para que, assim, se evite julgamentos de aprovação ou desaprovação durante a performance da cena.

O foco, a instrução e a avaliação são, pois, os três pontos essenciais do jogo teatral em Spolin, atuando na significação do gesto espontâneo, levando não apenas ao desencarceramento da atividade lúdica, mas também ao deciframento da estrutura da linguagem

teatral. Eis, pois, a principal contribuição dos jogos teatrais para a nossa ação pedagógica: o processo de apreensão da linguagem do teatro que, por sua vez, propicia a libertação do corpo, para, enfim, desembocar na construção de sentidos oriundos da palavra literária.

Ingrid Koudela (2015) afirma que o jogo teatral é um jogo de construção com a linguagem artística, e a linguagem do teatro desempenharia, portanto, a função de construção de sentidos, através da forma estética. Koudela (2015) acrescenta, ainda, a reflexão sobre a contribuição dos jogos teatrais para o ensino do texto, processo entendido, erroneamente, como leitura (decodificação) e escrita (reprodução), tornando-o, uma atividade automática e repetitiva. Não à toa, textos são recitados de maneira mecânica na escola, enquanto que nas brincadeiras de roda, por exemplo, o texto é embutido com leveza. Assim,

[...] uma alfabetização “assassina” pode truncar essa relação espontânea com a fala. Considerando a fala como o primeiro texto, é nos jogos simbólicos da primeira infância que nasce o texto. Esse fio condutor pode ser retomado [...] através dos jogos teatrais, nos quais o exercício espontâneo com a fala do corpo e da voz promovem processos colaborativos que nascem no plano sensório-corporal (KOUDELA, 2015, p. 26).

A retomada da espontaneidade do corpo, operada pelo jogo teatral, contribui direta e indiretamente para o trabalho com o texto de literatura na sala de aula, tendo em vista o lugar do corpo enquanto elemento de percepção dos sentidos desencadeados pela palavra literária. O jogo teatral (e o aprendizado artístico que é gerado a partir dele) é logo transformado em processo de construção do conhecimento e sentidos; de apreensão do texto e de conteúdos, por isso mesmo é frequentemente utilizado tanto no contexto da educação, como no treinamento de atores. Sobre isto, Spolin (2015) afirma que os jogos teatrais não são meros passatempos do currículo, mas complementos para uma aprendizagem significativa na escola, “ampliando a consciência de problemas e ideias fundamentais para o desenvolvimento intelectual dos alunos” (SPOLIN, 2015, p. 29), desenvolvendo habilidades em comunicar-se de modo oral, por escrito, e também através de outras formas não verbais.

No Brasil, em uma perspectiva de contestação social, Augusto Boal, teatrólogo, diretor e dramaturgo, realizou uma sistematização de jogos e ações teatrais, denominada por ele como “teatro do oprimido”. Os jogos, na perspectiva de Boal (2009), são análogos à vida em sociedade, tendo como elemento motor duas características primordiais para o bom convívio entre os sujeitos de uma determinada comunidade: regras e liberdade. Para o autor, os jogos “possuem regras, como a sociedade possui leis, que são necessárias para que se realizem, mas necessitam de liberdade criativa para que o jogo ou a vida, não se transforme em servil

obediência. Sem regras, não há jogo, sem liberdade não há vida” (BOAL, 2009, p. 16). Inspirado pela pedagogia libertadora de Paulo Freire e pela estética brechiana, Boal pensou o jogo numa perspectiva política, numa espécie de metáfora social para se pensar criticamente sobre a sociedade a partir de suas relações de poder.

Para além de uma percepção metafórica do jogo, cujas bases voltam-se para a ideia de liberdade e, por consequência, para a emancipação social, Boal o descreveu como facilitador no processo de desmecanização do corpo e da mente:

O corpo, no trabalho como no lazer, além de produzi-los, responde aos estímulos que recebe, criando, em si mesmo, tanto uma *máscara muscular* como outra de *comportamento social* que atuam, ambas, diretamente sobre o pensamento e as emoções que se tornam, assim, estratificadas. Os jogos facilitam e obrigam a essa desmecanização sendo, como são, diálogos sensoriais onde, dentro da disciplina necessária, exigem a criatividade que é a sua essência (BOAL, 2009, p. 16).

Boal (2009) defende que o jogo é um recurso importante para a corporeidade, já que o corpo, influenciado por elementos políticos, sociais, biológicos, afetivos, é levado a utilizar artifícios para mascarar (biológica e socialmente) os efeitos negativos de tais influências, resultando em um corpo rígido e mecanizado, carente de expressão espontânea e libertadora. A estratificação das emoções, nesse contexto, é inevitável, daí a importância do jogo como promotor da redenção do corpo.

O jogo, em todas as perspectivas aqui vislumbradas, tem no corpo seu ponto de partida e chegada. É o corpo quem executa as ações e quem percebe as sensações desencadeadas pela atividade lúdica, conforme seus próprios objetivos e fins. No jogo dramático, como vimos, a representação não é intencional, é mediatizada por um jogo simbólico que permite a criança conceber determinada organização de si e do mundo que a cerca; já no jogo teatral, seja em Augusto Boal ou em Viola Spolin, o aluno distingue realidade de fingimento, pois necessita do corpo para que a mensagem seja transmitida. Há, pois, controle consciente de todas as partes do corpo, em cada movimentação, em cada olhar do jogador para atingir um objetivo previamente determinado.

Em ambos os casos, o corpo é decisório nos processos internos e externos desencadeados pelo jogo. Vejamos, agora, no próximo capítulo o jogo cênico efetuado pelo estabelecimento das relações entre texto e corpo; texto e mundo, operadas, sem hesitação, pela corporeidade do autor, do leitor e do próprio texto.

3 TERCEIRO ATO: O JOGO CÊNICO ENTRE O TEXTO-CORPO E O TEXTO-MUNDO A SERVIÇO DA EXPERIÊNCIA DO LITERÁRIO

Antes de nos debruçarmos sobre alguns diálogos que o texto é capaz de estabelecer, cabe tecer algumas considerações sobre a concepção de linguagem que nos orienta. A linguagem é concebida sob várias perspectivas, a depender do momento histórico-social, o que confirma seu caráter dinâmico e plural. Os linguistas atuais costumam definir três momentos conceptivos da linguagem: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como interação.

Na concepção de linguagem como expressão do pensamento, por exemplo, “as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução” (TRAVAGLIA, 1996, p. 21). Em outras palavras, a linguagem seria uma atividade individual, sem a interferência de elementos externos à atividade mental: o outro, o contexto social, não alterariam a linguagem ou seus efeitos. O texto, por sua vez, seria “[...] um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte se não captar essa representação mental” (KOCH, 2002, p. 16).

Na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, a língua é vista “como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 1996, p. 22). A linguagem, aqui, é concebida como um instrumento que possui uma função pré-definida: transmitir mensagens, sem possuir qualquer vínculo com a história ou o sistema que a compõe, separando o sujeito de seu contexto social.

A concepção de linguagem como interação foi desenvolvida, segundo Travaglia (1996), por muitas concepções teóricas, dentre elas, a Análise do Discurso, a Teoria da Enunciação, a Pragmática, a Linguística Textual, a Sociolinguística, o Dialogismo Bakhtiniano, e tem como pressuposto uma visão dialógica da linguagem, em que o sujeito e o meio social interagem. A língua não é, aqui, um sistema imutável, fechado ou ferramenta que apenas medeia as mensagens; é uma construção social que dialoga com várias esferas constitutivas da sociedade e do sujeito. Koch (2002) afirma que nesta concepção, “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos...” (KOCH, 2002, p. 17).

A concepção de linguagem que mais se aproxima dos objetivos da nossa ação pedagógica é, talvez, esta última concepção, em que os diálogos ocorrem, como forma de

construção do conhecimento. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, de Língua Portuguesa, ao tratar do texto literário, assinalam um tipo de relação dialógica, própria da literatura que se configura numa espécie de jogo entre os elementos que a circundam:

[...] Pensar sobre a literatura a partir dessa relativa autonomia ante outros modos de apreensão e interpretação do real corresponde a dizer que se está diante de um **inusitado tipo de diálogo**, regido por jogos de aproximação e afastamento, em que as invenções da linguagem, a instauração de pontos de vista particulares, a expressão da subjetividade podem estar misturadas a citações do cotidiano, a referências indiciais e, mesmo, a procedimentos racionalizantes. Nesse sentido, enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 26-27, **grifo nosso**).

Sendo, pois, forma singular de apreensão/produção de conhecimento, o texto literário assume um papel de destaque nas aulas de Língua Portuguesa, já que dialogará com a materialidade linguística do texto, com sua materialidade estética e com a construção de sentidos que decorrem dessas relações e dos contextos sociais nos quais os sujeitos estão inseridos.

Assim, ao conceber o texto de literatura a partir de sua capacidade dialógica implica no reconhecimento dos jogos que regem este diálogo, que, por sua vez estão relacionados tanto com a materialidade linguística do texto quanto com a corporeidade do mundo que circunda os seus possíveis interlocutores. Há, portanto, um corpo linguagem que executa os jogos cênicos entre corpo e mundo, corpo e texto, fazendo com que as possibilidades de significação sejam ampliadas a cada diálogo estabelecido. Logo, convém ponderar que “[...] nosso corpo linguagem é feito das palavras com que o exercitamos, quanto mais eu uso a língua, maior é meu corpo linguagem e, por extensão, maior é meu mundo” (COSSON, 2014, p. 16), daí a importância de se pensar o processo de letramento literário, dentro das esferas constitutivas de diálogos.

Para refletir sobre os possíveis diálogos que a palavra literária pode estabelecer, utilizamos autores como Paul Zumthor (2014), Terry Eagleton (2011), Zygmunt Bauman (2012), Alfredo Bosi (1992), Câmara Cascudo (2006), Luiz Tatit (2006), entre outros.

3.1 O TEXTO-CORPO

Nosso corpo é educado e reeducado a todo o momento, em consonância com as exigências da vida moderna. A disciplina imposta é rigorosa e o adentra para suportar os pequenos intervalos de tempo destinados ao sono, às refeições, ao descanso, ao lazer, ao ócio. Todo o tempo é rigidamente cronometrado e calculado a serviço das obrigações diárias do trabalho e/ ou do estudo formal. Não há, pois, espaço para ouvir o corpo fora do *tic-tac* veloz dos ponteiros do relógio.

Nas escolas, nas aulas “tradicionais” destinadas à leitura, o corpo parece estar exilado da sala de aula: não é permitido sentar de outra forma, nem se levantar da cadeira sem o consentimento do superior; o corpo é silenciado de risos ou choros, e nenhum movimento que não seja o dos olhos – num vai-e-vem linear – pode ser realizado. O livro, objeto que guarda a palavra literária, não tem permissão para repousar no peito cálido do leitor; aos olhos, portal de entrada para o universo da leitura, é vedado qualquer sinal de descanso, afinal tudo é cronometrado, não havendo tempo, portanto, para ouvir um corpo tão heterogêneo em cinquenta minutos de aula.

Se não há tempo para apurar a audição em função do corpo nas aulas de leitura, mais difícil ainda perceber a existência de determinada corporeidade que sustenta a palavra literária. A força rítmica das sílabas, a densidade das palavras, suas sonoridades abertas e fechadas, a textura áspera da palavra desagradável ou a maciez da palavra tenra são sufocadas pela velocidade com que os compromissos diários precisam ser cumpridos pelos programas de ensino inflexíveis ou pela dimensão utilitária da literatura, como se fosse necessário que ela desempenhasse uma função social bem definida ou possuísse um objetivo pedagógico bem pragmático para ter valor e, assim, merecer um tempo na concorrida agenda dos dias atuais.

Nas salas de aula, a literatura se mantém ausente de corpo, seja pela inflexibilidade dos currículos e metodologias de ensino, seja pela escassez de tempo, monitorada pelas sirenes escolares. Fora da escola, ouvir histórias, contá-las e recontá-las em rodas de conversa passou a ser experiência de resistência contra os modelos atuais de socialização. O corpo, nessa perspectiva, é privado de toda a movimentação que a “palavra falada” ou a “palavra ouvida” poderia provocar. Fora do contexto de socialização, a leitura individual e silenciosa – que também poderia dar voz ao corpo –, é sufocada, mais uma vez, pelas necessidades impostas pelo mundo moderno, ou, se quisermos, pela servidão ao poder.

É preciso tempo para enfrentar o texto e deixar-se ser tocado por ele. Sentir o tecido das palavras, seus sons, suas cores e seu bailado exige do nosso corpo uma entrega subversiva,

pois, ao entregar o próprio corpo à carnalidade das palavras, trava-se uma luta com a ordem imposta pelos ponteiros do relógio e com o pragmatismo da vida moderna.

O enfrentamento ao texto é entendido, aqui, de modo duplo: por um lado, como uma tentativa de adentrar no texto sem reservas, permitindo-se ser afetado por ele; por outro lado, como uma possibilidade de colocar-se diante do labirinto de significações, isto é, pleiteando uma luta corpo a corpo pela busca dos sentidos. Assim, no enfrentamento ao texto, o corpo do leitor desafia os sentidos, indo de encontro com o alheio, ao passo que deixa ser tocado pelos efeitos desencadeados por ele, num exercício de alteridade, pois ao enfrentar o corpo das palavras, eu desafio um outro corpo, diferente do meu; e ao permitir que o corpo do outro atravesse o meu, ampliam-se não só as possibilidades de significação, como alargam-se as possibilidades de aprendizado diante do mundo.

Enfrentar o texto significa fazer dele um evento concreto, materializado pelos seus efeitos de sentido, expressos, por sua vez, no corpo de quem lê. O resultado do encontro (pois todo enfrentamento leva a um encontro) da carnalidade da palavra com a carnalidade do sujeito leitor revela um entre-lugar ocupado por estes dois todos corpóreos: é, pois, um entre-lugar instaurado pela percepção sensorial; é através da ativação de uma determinada performance de leitura que os corpos (do leitor e da palavra literária) estabelecem uma comunicação pulsante, tátil, profunda e viva, essencialmente viva.

Nesse sentido, a ideia inicial de conceber a leitura como um diálogo é retomada. Há interação entre o corpo do texto e o corpo do leitor; entre o corpo do autor e o todo corpóreo do mundo, imbricando-se, alternando-se dentro da experiência literária. A leitura tomada como diálogo carrega, em si, uma força cênica que provém do jogo entre os corpos que a constituem. Essa teatralidade – entendida aqui como ação interativa fundamentada na corporeidade do texto, do leitor, do autor e do mundo – é enredada por uma performance operada por estes quatro elementos simultaneamente, visto que não há possibilidade de palavra sem corpo, nem de corpo sem palavra: nossa existência (ou a consciência dela) é marcada pela linguagem enquanto acontecimento e não apenas como veículo comunicacional. Assim, quando o sujeito lê, as cortinas do palco são abertas para que se possa, enfim, participar da performance que a palavra literária aciona.

Ao conceber a experiência literária mediatizada pela performance, vê-se a necessidade de pensá-la sob a égide de sua conceituação. Há uma pluralidade de significados em torno da palavra “performance”, dispersando-se em conceitos oriundos do teatro, da linguística, do cinema, do esporte etc., promovendo vários sinônimos, tais como “interpretação”, “desempenho”, “atuação”, entre outros. De modo amplo, o vocábulo, em todas

as acepções, relaciona-se com sua etimologia (do latim *formare*: dar forma a, formar), o que nos permite dizer que as formas esculpidas nos resultados da ação pedagógica são resultado do enfrentamento direto com texto literário, imbuído do diálogo entre todas as carnalidades que o sustentam. A partir desta constatação, escolhemos o conceito de performance postulado por Paul Zumthor (2014) para subsidiar nosso estudo porque ele permite conceber o corpo de modo ambíguo – produtor e receptor de sentidos –, ampliando conceitos engessados em moldes de significados, divididos, metodologicamente, em áreas do conhecimento.

Em **Performance, Recepção e Leitura**, Paul Zumthor (2014) dispõe, a serviço da palavra poética, de um referencial teórico que discute, problematiza e amplia a noção de literatura, vastamente enraizada nos estudos literários convencionais. A partir de seus estudos sobre a vocalidade, tendo como primeiro resultado a obra **Introdução à Poesia Oral**, o autor dedicou-se a mover aspectos interdisciplinares consagrados ao estudo da voz, o que resultou num largo debate sobre corpo e voz; leitor/ouvinte; narrador/contador e as relações que estes elementos estabelecem com a literatura, partindo das noções de performance e recepção, desenvolvidas e difundidas por ele.

O autor demonstrou, em grande parte dos seus trabalhos, especial interesse por manifestações da cultura oral, fornecendo à voz e ao corpo um estatuto privilegiado em seus estudos, contrariando as forças hegemônicas que, tradicionalmente, conferem total supremacia à escrita (rígida, ausente de *movência*)⁶. Não à toa, ao tratar do espaço central que a voz humana ocupa em toda e qualquer cultura, Zumthor (2014) faz uma reflexão que coloca em evidência certo retorno da voz em contraposição à preeminência da escrita. Há, desse modo, na perspectiva deste pesquisador uma

espécie de ressurgência das energias vocais da humanidade, [...] que foram reprimidas durante séculos no discurso social das sociedades ocidentais pelo curso hegemônico da escrita. Os signos dessa ressurgência estão em toda parte, do desdém dos jovens pela leitura até a proliferação da canção a partir dos anos 1950, em toda Europa e América do Norte (ZUMTHOR, 2014, p. 18).

Paul Zumthor (2014) esclarece que a voz é a extensão do corpo e é justamente “a corporeidade, o peso, o calor, o volume real do corpo” (ZUMTHOR, 2014, p. 19) que definirá

⁶ Termo cunhado e difundido por Paul Zumthor para designar o texto/a voz em movimento, acionados pela leitura *performatizada*. Em outras palavras, o texto “movimenta-se” na medida em que a sua percepção é atualizada em diferentes situações.

as diretrizes que alicerçam seu conceito de performance – calcado, de modo ousado, nas percepções poéticas, na sensibilidade do leitor/ouvinte.

Percebe-se, até aqui, que o autor indica que a performance mantém relações tanto com a voz, como com a escrita, o que a diferencia é apenas o grau, já que a leitura se torna escuta, nesse processo. O corpo, contudo, é sempre decisivo na percepção poética. Nas palavras do pesquisador, para que um texto seja “reconhecido por poético (literário) ou não depende do sentimento que nosso corpo tem. Necessidade para produzir seus efeitos; isto é, para nos dar prazer [...]. Quando não há prazer – ou ele cessa – o texto muda de natureza” (ZUMTHOR, 2014, p.38). Assim, todo texto poético é performativo, na medida em que percebemos o peso das suas palavras, sua estrutura acústica, e as sensações que ele provoca em nosso corpo, promovendo um movimento de apropriação desse texto, interpretando-o a partir das percepções pessoais.

Considerando o corpo como fator essencial à percepção do literário, o autor o define como “conjunto de tecidos e de órgãos, suporte da vida psíquica, sofrendo também as pressões do social, do institucional, do jurídico, os quais, sem dúvida, pervertem nele seu impulso primeiro” (ZUMTHOR, 2014, p. 27). O peso da perda de um ente querido, por exemplo, reverbera-se num corpo choroso ou prostrado; a coerção exercida pelas cobranças cotidianas do trabalho ou da família repercute-se num corpo tenso e muscularmente rígido; a injustiça presenciada no dia a dia reflete-se num corpo que se estremece em revolta; o ranger de dentes, os punhos cerrados e os olhos saltados diante de situações desconfortáveis ou o sorriso largo, o suspiro aliviado e os olhos em êxtase ante a acontecimentos positivos revelam nossa performance no mundo. Sendo, pois, suporte para todas as experiências humanas, o corpo encerra, em si, uma linguagem própria que determina a relação do homem com a sociedade. Essa linguagem é atualizada no terreno individual e movediça das percepções, remodelada pela experiência performática.

Zumthor (2014), de modo muito sensível, traz um exemplo pessoal de como a percepção sensorial de uma realidade, experiência (ou de uma leitura) revela sua “performatização”. O autor relembra sua infância nos subúrbios de Paris, sobretudo das vielas tomadas por cantores de rua e sua fascinação pelas músicas entoadas por eles, pelas ações que se seguiam após a execução das canções e por tudo o que ocorria ao redor daquele evento. Havia um jogo cênico por trás das sonoridades ouvidas, um espetáculo que colocava em cena memórias, sons e texturas acionados a partir da escuta da canção:

[...] éramos quinze ou vinte troca-pernas em trupe ao redor de um cantor. Ouvia-se uma ária, melodia muito simples, para que na última copla pudéssemos retomá-la em coro [...]. Havia o homem, o camelô, sua parlapaticice porque ele vendia as canções, apregoava e passava o chapéu; as folhas volantes em bagunça num guarda-chuva emborcado na beira da calçada. Havia o grupo, o riso das meninas, sobretudo no fim da tarde, na hora em que as vendedoras saíam de suas lojas, a rua em volta, os barulhos do mundo e, por cima o céu de Paris que, no começo do inverno, sob as nuvens de neve, se tornava violeta. Mais ou menos tudo isso fazia parte da canção. Era a canção (ZUMTHOR, 2014, p. 32).

Ao ouvir a canção, o autor era envolvido por uma performance que ativava um reconhecimento da situação, levando a virtualidade à atualidade, acionando uma comunicação que, simultaneamente, transmitia uma informação e a marcava profundamente, pois a performance afeta o conhecimento daquilo que é transmitido. A canção não era apenas um conjunto de voz e melodia; a canção era a junção de tudo que era despertado no momento de sua escuta: era a percepção do vento rodopiando as folhas e roçando na pele, a sonoridade do riso das garotas, as nuvens violetas de inverno de Paris e, por consequência, era as sensações corporais que tais percepções produziam. O ato de ouvir a canção e, de modo símil, a ação de ler um texto literário é capaz, portanto, de devolver ao sujeito a integridade há muito sufocada pela fragmentação do indivíduo moderno, restituindo a unidade do corpo, que agora comunga um espaço que é, ao mesmo tempo, do mundo e de si mesmo.

Neste espaço, a performance é ato em que incide o peso das palavras, corporificadas nelas mesmo e no corpo do leitor. Era a performance quem dava forma a canção e a modificava de acordo com as percepções sensoriais e pessoais de Zumthor, da mesma maneira que são, agora, modificadas e reiteradas pela nossa leitura enquanto pesquisadores, possuidores de um corpo inseguro, ávido por respostas (ou perguntas) que nos levem a pensar no “prazer do texto⁷” e no lugar do texto de literatura na sala de aula.

O teórico acrescenta, ainda, que a importância do corpo na percepção do poético fora reconhecido já pelos antigos, quando distinguiam as “partes” da retórica entre *pronunciatio* e *adio*, com o objetivo de produzir um efeito sensorial sobre o ouvinte. Séculos depois, já nos dias atuais, parece haver uma ressurgência do lugar do corpo na percepção do literário, principalmente porque, com todos os fenômenos “pós-modernos”, a palavra poética espessou-se, necessitando, pois, da força do corpo para atravessar-lhe.

A colonização, pelas indústrias, dos universos dos sujeitos; a predileção ao que é instantâneo; a fomentação da “sociedade do espetáculo”; a liquidez das relações pessoais e o

⁷ Referência à obra **Prazer do Texto**, de Roland Barthes.

estilhaçamento identitário dos indivíduos, enquanto ocorrências corriqueiras e negativas de nosso tempo, acabaram por restituir a necessidade antiga do corpo em atuar na percepção do poético. Nos dias atuais, a ressurgência premente da corporeidade contribui para uma percepção menos virtual do universo, pois é o corpo quem nos orienta no mundo, é através dele que o sentido é percebido.

Com efeito, a performance está estreitamente ligada ao corpo que, por sua vez, não se encontra no vazio, está ligado a um espaço. Para valorizar essa ligação de corpo-espaço na performance, o autor introduziu uma noção de teatralidade, baseada nas ideias de Josette Féral, para quem a teatralidade não está exclusivamente ligada ao corpo do ator, mas vinculada a um reconhecimento de um espaço de ficção. Assim, ao entrar numa sala de teatro, por exemplo, em que o autor esteja ausente, mas que haja uma organização cenográfica no lugar é possível afirmar que a teatralidade foi instaurada ali, pois a presença do ator não é necessária para que o indivíduo reconheça a teatralidade já presente no espaço. Há, portanto, uma teatralidade da cena e uma teatralidade do lugar.

De modo semelhante, tal noção de teatralidade pode ser aplicada à performance e à leitura. Para Zumthor, “[...]o espaço em que se inserem uma e outra é ao mesmo tempo lugar cênico e manifestação de uma intenção de autor. A condição necessária à emergência de uma teatralidade performancial é a identificação, pelo espectador-ouvinte, de um outro espaço” (ZUMTHOR, 2014, p.44). Essa identificação implicaria numa ruptura com o ambiente real, marcando o texto através de uma alteridade espacial, em que o espaço do outro e o espaço do sujeito são colocados em cena, a partir da intenção do *performer* (ou do autor) e da percepção do leitor.

Esta percepção (e as respostas que ela produz em performance) se aproxima do que ficou conhecido, entre os estudos literários, como “recepção”. Zumthor (2014) afirma que esta aproximação é apenas aparente, visto que a recepção designa um processo que considera uma duração marcada pela história, pela sociedade e pelo corpo de uma determinada comunidade de leitores: “Ela mede a extensão corporal, espacial e social onde o texto é conhecido e em que produziu sentidos: ‘a recepção de Shakespeare na França, no século XVIII’” (ZUMTHOR, 2014, p. 51). A performance, diferentemente, “refere-se a um momento tomado como presente [...], é então o momento da recepção: momento privilegiado em que um enunciado é realmente recebido” (ZUMTHOR, 2014, p. 51-52), sua existência, portanto, desconsidera o tempo enquanto promotor de significados, porque ela é ativada no momento presente da leitura, encontrando-se fora desta duração histórica; já a recepção se produz dentro da performance.

Se a performance ocorre no momento presente da recepção de um texto, é válido considerar que ela assegura que o leitor encontre a obra de maneira “indizivelmente pessoal” (ZUMTHOR, 2014, p. 53), isto é, de modo que suas percepções sensoriais se encarreguem de promover sentidos e alarguem a sua extensão, aproximando-se, assim, segundo o autor, da ideia de catarse, difundida por Aristóteles.

A **Poética** de Aristóteles teve como objeto de estudo, dentro do gênero dramático, a tragédia, resultando num texto que teoriza a atividade poética, ao passo que faz reflexões sobre as manifestações artísticas do seu tempo. A tragédia é vista pelo filósofo como um conjunto de linguagens artísticas que envolvem a música, a poesia e a cena teatral propriamente dita. Tais elementos, por sua vez, são canalizados para um acontecimento final: a catarse; e é através dela que todas as emoções produzidas pela dramatização serão purificadas, “purgadas”.

A catarse, do grego *κάθαρσις* (*kátharsis*), está relacionada, etimologicamente, à purificação, limpeza, purgação e seu sentido foi empregado por Aristóteles, em sua poética, como um mecanismo que impulsiona a tragédia a atingir o seu objetivo. Nesse sentido, a tragédia suscita, através da forma dramática, situações que provocam pavor e compaixão; ao provocar uma resposta, a catarse produz uma “purificação” dessas emoções. Para o filósofo:

É, pois, a tragédia a mimese de uma ação de caráter elevado, completa e de certa extensão, em linguagem ornamentada, com cada uma das espécies de ornamento distintamente distribuídas em suas partes; mimese que se efetua por meio de ações dramatizadas e não por meio de uma narração, e que, em função da compaixão e do pavor realiza a catarse de tais emoções (ARISTÓTELES, 2015, p. 71-73).

O conceito aristotélico de catarse está, pois, vinculado ao efeito da tragédia sobre o espectador, à medida em que ele se identifica com os personagens do drama, vivenciando o pavor no momento que antecede às ações negativas dos protagonistas ou sentindo compaixão pelo sofrimento do herói. A participação emocional dos espectadores, no ato da ação dramatizada, se aproxima do conceito de performance de Zumthor, pois, em ambos os casos, o coroamento do efeito do trágico e do efeito poético não está na mensagem escrita ou representada, mas enquanto mensagem recebida, num momento presente.

Ao colocar a noção de performance articulada ao momento presente em que o texto é recebido, Paul Zumthor (2014) lhe confere certa mobilidade, à medida em que outros elementos são colocados no centro de sua discussão para a percepção do poético, ou se quisermos, para que o efeito catártico seja alcançado. Assim, o conceito de recepção (relacionado ao momento definitivo em que tudo converge para a concretização da percepção

sensorial) promove um corpo a corpo que é, ao mesmo tempo, do leitor com o texto literário, do leitor com o autor; do leitor com o mundo; e vice-versa.

Este confronto corpo a corpo com o texto literário advém do ato performático de lê-lo. Neste sentido, até a leitura silenciosa, segundo o autor, engendraria uma performance, já que pode provocar algumas sensações e movimentos físicos (expressões faciais que indicam choro, riso, apatia, indiferença, tristeza, felicidade etc.) em quem está lendo. Este engajamento do corpo na percepção do poético expressa sua energia performancial.

É o corpo quem recebe e manifesta a “catarse” do texto poético através das vísceras, da pressão sanguínea, do movimento interno dos seus órgãos. Este elemento espontâneo da vida humana, empenhado no funcionamento de cada sentido. “Nossos sentidos, na significação mais corporal da palavra, a visão, a audição, não são somente as ferramentas de registro, são órgãos de conhecimento” (ZUMTHOR, 2014, p. 79). Todo conhecimento está a serviço de um corpo que, por sua vez, inscreve-se numa determinada percepção de mundo.

Logo, se todo texto poético é performativo, é válido pensar que seu autor/*performer*, ao se utilizar do próprio corpo, voz e espaço, consegue imprimir elementos que se somam à sua obra, movimentando e ampliando as múltiplas possibilidades de apreensão dessas percepções. A obra, por sua vez, carrega as marcas do corpo de seu autor, inscrito em uma determinada noção de cultura, propulsora de sua criação, da mesma maneira em que o leitor, apossado do próprio corpo e embebecido de uma determinada cultura, é capaz de “apalpar” as palavras, movê-las, conferindo-lhes sentidos que suplementam sua corporeidade. Ler literatura, nesta perspectiva, é uma experiência quase tátil.

Tateando as palavras, pensando com o próprio corpo e com o corpo do outro é que os sentidos são percebidos, de modo que um corpo a corpo com o mundo é reivindicado a todo momento: pela palavra, eu toco o mundo e sou tocado por ele. Vejamos, pois, na próxima seção, de que maneira o mundo de **Baile do Menino Deus** é representado pela peça, atuando, quiçá, pela valorização e preservação cultural.

3.2 O TEXTO-MUNDO

Pensar sobre o mundo apresentado em **Baile do Menino Deus** é pensar na metáfora social que sua representação alegórica gera. Para Massaud Moisés (2004), o termo “alegoria” é o “discurso acerca de uma coisa para fazer compreender outra [...], uma linguagem que oculta outra, uma história que sugere outra. Empregando imagens, figuras, pessoas, animais, o

primeiro discurso concretiza as ideias, qualidades ou entidades abstratas que compõe o outro” (MOISÉS, 2004, p. 14). Logo, o tecido narrativo de **Baile do Menino Deus** é repleto de histórias que sugerem outras, como por exemplo, a representação dos três reis magos, que sugere a representação crítica de entidades históricas constitutivas da identidade nacional, configurando-se numa metáfora social. De acordo com o **Dicionário Conciso de Filosofia**, organizado por Sérgio Biagi Gregório a palavra “metáfora” vem do latim *metaphora*, transporte. “É a mudança do sentido comum de uma palavra por outro sentido possível que, a partir de uma comparação subentendida, tal palavra possa sugerir” (GREGÓRIO, p. 220, 2015). Dessa forma, ao empregar uma representação não convencional de personagens conhecidos de autos natalinos, Brito e Assis Lima metaforizam a necessidade de visibilidade de grupos sociais marginalizados tais como ciganos, trabalhadores rurais, negros e índios.

É válido ressaltar que não é objetivo deste trabalho analisar a obra literariamente, mas é nosso dever, como educadores, pensar nos possíveis sentidos que o texto pode despertar na sala de aula, por isto, mesmo, cabe-nos o dever de abrir um pequeno parêntese para refletir sobre a relação entre literatura e mundo que a obra pode suscitar.

Assim, ao ler a obra de Brito e Assis Lima (2011), fica claro que a matéria que lhe dá sustento é a cultura popular. Levantar questões sobre cultura nos coloca diante de uma encruzilhada epistemológica. De caráter transversal, as definições de cultura oriundas de várias áreas do conhecimento, tais como Sociologia, História, Antropologia, Economia, Comunicação etc., parecem criar uma grande rede de acepções que se convergem ou se divergem, a depender do contexto histórico do momento e da metodologia de estudo aplicada.

Terry Eagleton (2011), por exemplo, em **A Ideia de Cultura**, faz um longo e opulento percurso sobre a noção de cultura, cuja complexidade se faz evidente logo nas primeiras páginas de sua obra. O autor problematiza a ideia de cultura desde sua significação de origem etimológica – “lavoura”, “cultivo” – até as noções mais conhecidas, tais como ‘cultura como modo de vida’; ‘cultura como civilidade e civilização’; ‘cultura como erudição’; ‘cultura como criação artística’, entre outras. Em todas as épocas (inclusive na época atual), a ideia de cultura, segundo o autor, mostrou-se ambivalente, estaríamos, pois, “presos, no momento, entre uma noção de cultura debilitantemente ampla e outra rígida, e que nossa necessidade mais urgente nessa área é ir além de ambas” (EAGLETON, 2011, p. 51-52). Estas noções a que Eagleton (2011) se refere são baseadas nas perspectivas antropológica e estética da noção de cultura, as quais se tornam a tese de sua discussão nesse livro.

O sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2012), por sua vez, em **Ensaio Sobre o Conceito de Cultura** nos afirma que a ambiguidade do conceito de cultura é inexorável, bem

como a incompatibilidade das linhas de pensamento em que tal conceito se firmou historicamente. Como sociólogo que flertava com a concepção humanista do marxismo, o autor, aponta para a “cultura” como “o inimigo natural da alienação” (BAUMAN, 2012, p. 301), capaz de questionar, de modo constante, a sabedoria, a serenidade, e a autoridade que “o real atribui a si mesmo” (BAUMAN, 2012, p. 301).

Não pretendemos, aqui, buscar regularidades discursivas em torno da complexa noção de cultura, antes, privilegiar aspectos que concernem a ação pedagógica desenvolvida: cultura brasileira e cultura popular brasileira.

Comumente, ouvimos em discursos corriqueiros a expressão “cultura brasileira”, como se fosse um único elemento, capaz de oferecer uma identidade homogênea ao país. Ao se debruçar sobre a noção de cultura, Alfredo Bosi (1992), em **Dialética da Colonização**, ilustra uma configuração de cultura brasileira, a partir de sua pluralização. Segundo o autor, a própria tradição da nossa Antropologia Cultural, aplicando um critério racial, já dividia o país em culturas: indígena, negra, branca e culturas mestiças, o que mostra que há a necessidade essencial de reconhecê-la como plural, mesmo que, ao longo do tempo, os critérios de classificação mudem.

Com efeito, Bosi (1992) delineia um painel de culturas brasileiras, cujos matizes não deixam de remontar a aquarela impiedosa da colonização do país, e por isso mesmo, faz questão de expor como algumas delas se relacionam entre si, como uma sobrepõe-se a outra, a partir do contexto em que estão inseridas. Entendendo a cultura como “herança de valores e objetos compartilhada por um grupo humano relativamente coeso” (BOSI, 1992, p. 309), o autor faz um registro analítico de quatro culturas: cultura universitária, cultura criadora extra-universitária, cultura de massas e cultura popular. Tais desmembramentos são oriundos de duas faixas extremas: cultura erudita e cultura popular, retomando, assim, o início dos processos de hibridização que ocorreram ao longo da história do Brasil.

A canção popular, o teatro de rua, os ritos do Candomblé, as festividades católicas, o samba-de-roda, a festa do Divino, os autos de reisado, os repentos, aboios, toadas e tantas outras manifestações compreendem parte da expressão da vida brasileira, anunciada em fenômenos simbólicos que ilustram esse processo heterogêneo de imbricação de culturas.

A canção do Brasil, por exemplo, originou-se dessa dialética híbrida, oriunda do processo de colonização. Em **O Século da Canção**, Luiz Tatit (2004) faz um panorama histórico da canção popular brasileira, demonstrando como ela se tornou uma das manifestações artísticas mais relevantes do país. Para o autor, a canção brasileira, desde o descobrimento do país, estabilizou-se efetivamente híbrida: primeiro a fusão das práticas sonoras autóctones (mais

rítmicas que melódicas) com as práticas sonoras jesuíticas (mais melódicas que sonoras), depois, com a chegada dos africanos, a percussão e a dança iam mesclando-se às práticas sonoras, reforçando o caráter “corpóreo” da música brasileira, iniciado desde a época jesuítica. A partir do século XVIII, os batuques africanos começaram a participar de um processo de “cancionalização”, fortalecido pelo aumento da participação de brancos e mestiços das classes menos abastadas nas rodas musicais. A viola, as inflexões românticas procedentes da lírica portuguesa e a melodia do canto incorporaram-se ao fundo rítmico dos batuques negros e os meneios da oralidade cotidiana, instituindo, assim, a raiz híbrida da sonoridade do país.

Antônio Madureira, ao musicar os poemas presentes em **Baile do Menino Deus**, não poupou esforços em evidenciar tal hibridização na sonoridade de suas composições. Encontraram-se, na sua canção, o universo erudito com o universo popular, combinando violinos, flautas, oboés, com pífano e música de viola – tão comuns nos cantares populares do Nordeste brasileiro –, além de fornecer batidas graves de atabaques africanos a alguns desses arranjos, claramente influenciados pelo Movimento Armorial⁸.

De modo análogo, Lima e Brito (2011), ao criarem um roteiro em que pesou a configuração da “dialética da colonização”, parecem efetuar uma crítica consciente, fazendo da cultura popular um movimento de anti-alienação, reinterpretando antigos conceitos enraizados pela égide da escrita e pelo poder do colonizador europeu. A peça foi montada em vários teatros do Nordeste, tendo como expressão mais conhecida, a versão encenada todos os anos, no Marco Zero, em Recife, no estado de Pernambuco. Seu roteiro foi inspirado nos autos de reisado, e faz uma releitura do Natal cristão a partir de uma perspectiva nordestina. Brincadeiras infantis, pastores, ciganas, reis índios, reis negros, reis brancos, bumba-meu-boi, Jaraguá, Mateus, Zabilim e tantos outros elementos da cultura e do folclore popular brasileiros compõem esta história que nos ensina a respeitar o outro em sua diversidade, assim como nos propõe um outro olhar sobre o Natal.

Além dessas características, o texto de Correia e Assis Lima (2011) é carregado de textos da literatura oral, na tentativa de valorizar e preservar elementos desprestigiados pelo

⁸ O Movimento Armorial foi uma iniciativa artística que pretendia elaborar uma arte de natureza erudita a partir de elementos da cultura popular. Teve como principal representante o escritor e dramaturgo paraibano Ariano Suassuna. Ao lado dele, artistas de diversas áreas (literatura, música, dança, artes plásticas, cinema, etc) tais como Antonio Nóbrega, Antonio José Madureira, Capiba, Jarbas Maciel e Guerra Peixe se uniram, na década de 1970, buscando mesclar figuras da cultura do povo nordestino aos clássicos universais, na tentativa de conferir à cultura popular um *status* de valorização.

cânone literário e pela supremacia da escrita. Sobre isto Cascudo (2006) nos oferece uma crítica:

As histórias da literatura fixam as ideias intelectuais em sua repercussão. Ideias oficiais das escolas nascidas nas cidades, das reações eruditas, dos movimentos renovadores de uma revolução mental. O campo é sempre quadriculado pelos nomes ilustres, citações bibliográficas, análise psicológica dos mestres, razões do ataque ou da defesa literária. A substituição dos mitos intelectuais, as guerras de iconoclastas contra devotos, de fanáticos e céticos, absorvem as atividades criadoras ou panfletárias. A Literatura Oral é como se não existisse. Ao lado daquele mundo de clássicos, românticos, naturalistas, independentes, digladiando-se, discutindo, cientes da atenção fixa do auditório, outra literatura, sem nome em sua antiguidade, viva e sonora, alimentada pelas fontes perpétuas da imaginação, colaboradora da criação primitiva, com seus gêneros, espécies, finalidades, vibração e movimento, continua, rumorosa e eterna, ignorada e teimosa, como rio na solidão e cachoeira no meio do mato (CASCUDO, 2006, p. 23).

É pertinente afirmar, contudo, que a literatura escrita, no Brasil, não alcançou um espaço tão grande entre a população, até mesmo por ter ficado, por muito tempo, restrita à determinadas camadas sociais, formadas por grupos menores, nos quais se concentrava toda a produção cultural escrita do país. Nas classes menos abastadas, este meio quase inexistiu, deixando assim espaço para que outras formas literárias se desenvolvessem, como a literatura oral. Este desenvolvimento se deu de modo tão intenso que a literatura oral no país conseguiu comunicar-se com auditórios extensos, levando um texto poético, sensível e culturalmente rico, se tornando um potente porta-voz da cultura nacional.

Composta por elementos trazidos da cultura indígena, africana e europeia, a literatura oral do Brasil parece reunir manifestações da tradição popular, divulgadas e mantidas, durante muito tempo, por populações ágrafas. Lendas, estórias, anedotas, folguedos, cantigas, brincadeiras infantis fazem parte dessa amostra rica da cultura popular, que se encontram, não ingenuamente, em **Baile do Menino Deus**.

Em síntese, na obra não há o desejo ingênuo de retorno a um estado de ‘pureza’ e ‘unidade’, antes, uma necessidade de se fazer vista e ouvida pelo que é: híbrida, popular, ambivalente e crítica. Não deseja ser visualizada pela ótica do vencedor, do colonizador, mas sim pela ótica do povo que foi configurado, pejorativamente, durante muito tempo, como elemento exótico, rude, atrasado, instintivo e primitivo. Este entre-lugar ocupado pela obra nos permitiu valorizar, na sequência didática, aspectos culturais, por muito tempo, desprestigiados. Assim, direcionar um estudo literário à luz da cultura local – e também popular – suscita, pois,

preservar a memória comum a esse determinado grupo social, já que ultrapassa a memória individual de um sujeito, tornando-se, pois, uma memória coletiva.

Tais características da obra escolhida, somadas às estratégias de escolarização da literatura, às táticas de letramento literário na escola e às oficinas teatrais podem conferir êxito à tarefa dubiamente espinhosa e prazerosa de estar corpo a corpo com o texto literário nas aulas de Língua Portuguesa.

4 A ESCOLA É UM PALCO: aspectos práticos da ação pedagógica

A ação pedagógica que orientou a escrita desta dissertação é de natureza aplicada e buscou atuar no desenvolvimento da formação de leitores, com vistas ao fortalecimento do processo de letramento literário na escola. Sua natureza é de pesquisa-ação e contou com a prática da observação, da descrição e das análises obtidas antes, durante e depois da aplicação do projeto na comunidade escolar.

4.1 LOCAL DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada numa escola municipal, que fica localizada na zona rural do município de Andorinha, Bahia. O funcionamento da instituição acontece nos períodos matutino e vespertino, oferecendo as modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental I; Ensino Fundamental II, respectivamente. Possui, atualmente, um total de 232 (duzentos e trinta e dois) alunos, 14 (quatorze) professores, 3 (três) merendeiras, 1 (uma) secretária, 1 (uma) diretora, 1 (uma) vice-diretora, 1 (uma) coordenadora pedagógica, 04 e (quatro) auxiliares de serviços gerais. Não possui porteiro, o que dificulta o controle de fluxo de entrada e saída de pessoas na escola.

A estrutura física da instituição conta com 9 (nove) salas de aula, 1 (uma) sala de professores, 1 (uma) cantina, 1 (uma) sala de TV e vídeo, 1 (uma) secretaria, 1 (uma) diretoria, 1 (uma) quadra de esportes, 04 (quatro) sanitários de alunos, 1 (um) sanitário de funcionários, 1 (uma) biblioteca. Todas estas dependências encontram-se em bom estado, com exceção da biblioteca, que fica localizada numa espécie de depósito a aproximadamente 400 (quatrocentos) metros da escola. Além disso, o espaço é pequeno, mal ventilado e não goza de profissionais qualificados que sejam responsáveis pela manutenção e organização do seu acervo.

A escola enfrenta, ainda, a dificuldade de não possuir um auditório ou um local apropriado para que ocorram palestras, seminários e espetáculos culturais. Normalmente, uma pequena área coberta ao lado das salas de aula é utilizada para estes fins.

Quanto aos recursos tecnológicos, encontra-se 1 (um) notebook, 1 (um) data show, 1 (uma) caixa de som e 1 (uma) TV 32". A escola não possui nenhum tipo de acesso à internet, já que não há redes de telefone celular que alcancem a comunidade e nem empresas dispostas a garantir o funcionamento de internet via cabo.

Os recursos financeiros são captados através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, do Governo Federal, que é repassado através do Conselho Escolar, além de recursos como o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE e Programa Nacional de Transporte Escolar - PNATE.

4.2 SUJEITOS DE PESQUISA

Optamos por trabalhar com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, contabilizando um total de 20 (vinte) alunos, sendo 15 (quinze) do sexo feminino e 5 (cinco) do sexo masculino. Por se tratar de uma escola de campo, os estudantes desta instituição, sujeitos desta pesquisa, são oriundos do povoado onde a escola está localizada e das fazendas vizinhas. São, em sua maioria, provenientes de famílias de baixa renda financeira, que sobrevivem apenas de recursos de programas sociais do Governo Federal, da criação de animais de pequeno porte e da agricultura de subsistência, nos curtos períodos de chuva.

A turma apresenta faixa etária bastante diversificada, que varia entre 12 (doze) e 20 (vinte) anos de idade. Os mais novos apresentam, moderadamente, dificuldades de concentração, já os mais velhos mostram-se constantemente cansados pelo trabalho braçal exigido nas fazendas. Estas características heterogêneas e, por vezes, antagônicas, atrapalham o desenvolvimento de atividades que envolvam a leitura e o desdobramento dela; a linguagem teatral, entretanto, parece exibir-se como um possível recurso capaz de amenizar o abismo entre o aluno e a literatura, já que alguns trabalhos alicerçados na linguagem teatral surtiram efeitos positivos em anos anteriores.

É válido salientar que estes sujeitos são nossos alunos desde 2014 (dois mil e quatorze), facilitando, assim, a elaboração de estratégias que correspondam ao perfil da turma.

4.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os instrumentos deste trabalho estiveram ancorados nas estratégias de leitura literária da peça teatral **Baile do Menino Deus**, inspiradas nas oficinas de leitura literária, extraídas da obra **Letramento Literário: teoria e prática**, de Rildo Cosson (2014). Além disso, como se trata de um texto teatral, contamos com as contribuições práticas de Viola Spolin (2015), no que tange aos jogos teatrais. Dessa forma, o trabalho teve como base a literatura,

mas se apoiou, também, na linguagem teatral como subsídio para fomentar e fortalecer a educação literária nas aulas de Língua Portuguesa, na comunidade em que o projeto foi aplicado.

Para efetivação do projeto, foi criada uma sequência didática que tentou promover a concretização dos objetivos pretendidos, nas aulas de Língua Portuguesa. As produções, impressões e avaliações obtidas na sequência didática são os principais instrumentos de pesquisa deste trabalho e teve alguns procedimentos norteadores:

- Identificar as especificidades técnicas do texto teatral na peça **Baile do Menino Deus**, para que se possa estabelecer critérios de análise e estratégias de leitura do gênero literário dramático;
- Reconhecer os elementos da cultura popular, presentes no texto, como pertencentes ao contexto sociocultural da comunidade em que a escola está inserida, a fim de expandir o texto para o universo além-ficção;
- Oferecer oficinas de leitura e oficinas teatrais, a partir da peça analisada, com ênfase no aprofundamento do texto literário e na performance teatral como linguagem capaz de produzir significações;
- Reescrever algumas cenas da peça teatral à luz da história local, ampliando a construção de sentidos para além do roteiro previamente estabelecido pelos autores;
- Montar o espetáculo **Baile do Menino Deus**, a partir dos resultados obtidos durante as oficinas.

Além da própria sequência didática, outros instrumentos de pesquisa foram utilizados, tais como questionários e entrevistas produzidos pela pesquisadora (Cf. apêndices), bem como, acesso às pastas individuais dos alunos, objetivando-se, assim, constituir material suficiente para análise dos dados obtidos.

4.4 ASPECTOS PRÁTICOS DE EXECUÇÃO DO PROJETO EM SALA DE AULA

A elaboração deste projeto, especialmente a sequência didática que o alicerça, foi baseada nas estratégias sistemáticas para o ensino de literatura, oferecidas por Rildo Cosson (2014) em **Letramento Literário: teoria e prática** e nas estratégias de desenvolvimento da linguagem teatral, cunhadas por Viola Spolin (2015) em **Jogos Teatrais na Sala de Aula**.

Para a concretização da sequência didática, foi criado um caderno de atividades para os alunos. Este caderno foi dividido em 6 (seis) módulos. No Módulo I, intitulado “O que é teatro?”, objetivou-se reconhecer os elementos básicos da estrutura do texto dramático e produzir uma pequena cena teatral a fim de perceber as habilidades escritas dos alunos no que tange ao gênero textual abordado. Já no Módulo II, intitulado “Acendendo as luzes: os autores e seus contextos literários”, buscou-se conhecer um pouco da biografia dos autores Ronaldo Correia de Brito e Francisco Assis Lima, bem como contextualizar suas obras literárias e suas propostas ideológicas. No módulo III, intitulado “Enfrentando o texto: a descoberta do mundo pelos olhos infantis”, as leituras das cenas são intensificadas e teve o objetivo de pensar o texto a partir do olhar infantil sobre o mundo, bem como perceber as brincadeiras populares infantis como elemento norteador do roteiro. No módulo IV, intitulado “Enfrentando o texto: os personagens do reisado e sua importância para a cultura popular” propõe-se a compreender a importância dos personagens do reisado para o roteiro da peça teatral e para a cultura nacional e local. No Módulo V, intitulado “Enfrentando o texto: o sagrado e o profano na tessitura literária” possuía o intento de observar como os elementos considerados sagrados e profanos faziam a composição da releitura do nascimento de Jesus dentro do roteiro do texto. Por fim, no módulo VI, intitulado “Para além das linhas do texto: a leitura como montagem e a palavra em movimento” tenta-se reconhecer os elementos da cultura popular presentes no texto como pertencentes ao contexto sociocultural da comunidade em que a escola está inserida, a fim de expandir o texto para o universo além-ficção, bem como reescrever algumas cenas da peça teatral à luz da cultura local, ampliando a construção de sentidos.

Cosson (2014) aponta duas perspectivas metodológicas para o letramento literário na escola: a Sequência Básica e a Sequência Expandida. Em ambas as sequências, o autor se utiliza de quatro elementos considerados essenciais: **Motivação; Introdução; Leitura e Interpretação**. Na Sequência Expandida, escolhida para nosso projeto, acrescentam-se outros elementos como a **Contextualização** e a **Expansão**. Observemos, agora, como estes elementos estão dispostos nos módulos que subsidiaram essa ação pedagógica.

A **Motivação** está relacionada a uma atividade preparatória, de introdução dos estudantes no universo do livro a ser lido, podendo ser uma conversa, um jogo, uma canção, etc. A atividade escolhida para esta etapa encontra-se no Módulo I e está relacionada ao gênero textual escolhido — teatro —. A **Introdução** consistiu na apresentação o autor e da obra e está presente no Módulo II; no que tange à **Leitura**, por se tratar de obra curta, foi realizada em sala de aula, no decorrer da execução dos módulos e subsidiada por intervalos (diálogos entre a obra lida e outros textos), que estiveram presentes em todos os módulos. A **Interpretação**, por sua

vez, foi dividida em dois momentos: primeira interpretação e segunda interpretação. A primeira interpretação consiste na apreensão global da obra, na impressão que se teve dela, do seu título etc., já a segunda interpretação, que foi realizada após a etapa de contextualização, consistiu na leitura aprofundada de um dos aspectos da obra, que poderia estar focalizada no tema, em um personagem etc.

Levando em consideração o histórico da comunidade que originou os estudantes desta pesquisa, optamos em aprofundar aspectos relacionados à cultura popular, tais como os autos de reisado, a diversidade étnico-cultural apresentada pelo texto literário e muito presente na comunidade, bem como o olhar infantil nordestino que a obra lança sobre uma festa universal, comumente atrofiada pelo consumismo exacerbado. Sobre isto, Cosson (2014) alerta que a segunda interpretação é o ponto alto do letramento literário na escola, é quando resulta no compartilhamento da leitura. Sendo assim, o aprofundamento que se pretende alcançar na segunda interpretação necessita resultar em “um saber coletivo que une a turma em um mesmo horizonte de leitura. É esse compartilhamento de leituras sem a imposição de uma sobre a outra, antes com a certeza de que a diversidade delas é necessária para o crescimento de todos os alunos, que constrói uma comunidade de leitores” (COSSON, 2014, p. 94), reconhecendo, portanto, que uma obra literária não se esgota em uma única interpretação, mas amplia-se a partir das várias perspectivas que ela suscita.

A fase de **Contextualização**, que antecede a Segunda Interpretação, consiste, segundo Cosson (2014), no movimento de ler a obra dentro dos contextos que ela traz consigo, já que a leitura de um livro depende, também, da leitura de seu contexto, mesclando texto e contexto. Nas palavras do autor, “a relação entre texto e contexto deve ser analisada como a passagem em um limiar [...] que pode ser estendido. É assim que certos contextos parecem mais evidentes para certos leitores do que para outros”. Cosson (2014) nos apresenta sete contextualizações: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática, mas alerta que o número de contextos a serem explorados na leitura de uma obra é ilimitado, podendo ser acrescentado ou ampliado. Neste trabalho, as fases de Interpretação e Contextualização estão diluídas nos Módulos III, IV, V e VI desta sequência expandida.

O trabalho com a última fase, **Expansão**, é essencialmente comparativo, é uma espécie de diálogo que o leitor constrói entre duas ou mais obras. Como estamos tratando de uma turma pouco experiente em leituras literárias e com pouco repertório leitor, as obras a serem comparadas foram substituídas pela proposta contida no Módulo VI, de remontagem do texto à luz da cultura local da comunidade e, a partir disso, buscamos expandir o texto para outros contextos e, por consequência, para outras obras que, inesperadamente, puderam surgir,

como foi o caso da canção “Cálix Bento”, interpretada por Milton Nascimento e incorporada à montagem do espetáculo como sugestão dos alunos.

No que tange à linguagem teatral, recurso relevante para concretização deste projeto, fundamentou-se a partir da teoria de Viola Spolin de improvisação teatral — e seus jogos teatrais para sala de aula —, e esteve presente em todos os módulos da sequência didática. Teve como maior expressão a encenação final de um pequeno espetáculo de teatro, resultado de todo um trabalho que envolve aspectos da seara teatral: entendimento de sua materialidade linguística, enquanto gênero textual, confecção de cenários, figurinos, leituras dramatizadas, expressão corporal etc., convergindo, portanto, para que a construção de significados fosse efetivada pelo texto literário e expandida para outros contextos, num processo de dupla complementação.

A **avaliação** deu-se pelo acompanhamento das discussões levantadas em diferentes momentos da leitura, combinadas com registros escritos de caráter auto-avaliativo, inclusive. Temos ciência de que a leitura literária é um processo que vai se expandindo ao passo que o repertório de leitura vai se ampliando; a avaliação, portanto, deve levar em consideração tais aspectos.

Ademais, é válido salientar que apesar de ser pensada para um contexto escolar específico, através de um texto literário específico, com características estruturais peculiares, esta sequência didática pode ser reaplicada independente da obra, pois é baseada em aspectos importantes que fundamentam o processo de letramento literário na escola e ajudam na sistematização da leitura literária e na didatização de gênero textual. Espera-se, pois, com este instrumento pedagógico, apontar caminhos metodológicos para o professor de Língua Portuguesa que deseja dar ao texto literário espaços mais largos do que as poucas laudas dos livros didáticos.

5 A COXIA DO ESPETÁCULO: ANÁLISE DOS RESULTADOS

É na coxia de um teatro que tudo acontece. Lá, os atores, diretores, produtores e pessoal de apoio se reúnem, concentrando todas as forças para que o espetáculo ocorra da melhor forma possível. Lá, um grupo de pessoas, trabalhando coletivamente, mobiliza acertos, ajusta deslizes e aciona improvisos, na tentativa de tocar o espectador através da corporeidade do texto e da presença viva dos atores envolvidos. É na coxia de um teatro que os atos de uma peça são alterados, reinventando marcações a partir do inesperado, da carnalidade da recepção do público ou dos espaços em branco que se abrem no rolar do texto.

Conceber a literatura e a linguagem teatral como atos de um espetáculo nas aulas de Língua Portuguesa é uma tarefa perigosa. Dado seu caráter múltiplo, corremos o risco de privilegiar incursões teóricas em uma determinada área e de escorregar por uma área não específica do trabalho com o texto, deixando visíveis lacunas teóricas relevantes. Assumimos este risco por acreditar que o lugar cintilante do texto de literatura nas aulas de Português (letramento literário) vale o perigo e, talvez, esta sua relação com a leitura *performatizada* (no dizer de Zumthor) e com a leitura dramatizada, seja uma forma válida de aproximação entre literatura e escola.

Não pretendemos que esta aproximação seja vista como modelo, mas apenas como exemplo de que é possível ser concretizada, principalmente quando há uma mobilização de forças teóricas e metodológicas para este fim. Por isto mesmo, utilizamos a imagem da coxia – invisível aos olhos do público, mas essencial ao sucesso ou fracasso do espetáculo – para representar e apresentar os resultados obtidos durante a execução da ação pedagógica.

5.1 NA COXIA DO PRIMEIRO ATO: ENFRENTANDO O TEXTO

Para que um texto de literatura possa ser “enfrentado” em todos os seus matizes é necessário, primordialmente, que os alunos estejam dispostos a encará-lo; tal fato, por sua vez, só é possível caso os sujeitos tenham o mínimo de apreço pela leitura. Logo na aplicação do primeiro módulo, foi perceptível certa hostilidade dos alunos em relação ao ato de ler. Entretanto, curiosamente, nenhum aluno ofereceu ao questionário de sondagem uma resposta totalmente negativa quanto ao gosto pela leitura. O gráfico abaixo ilustra o posicionamento dos alunos em relação ao gosto pela leitura:



Gráfico 1- Gosto pela Leitura

Com base somente na primeira impressão, poderíamos apelar para a hipótese de que há uma distância entre discurso e prática, mas observando com atenção outros comportamentos no decorrer da aplicação dos módulos, percebeu-se que a aparente hostilidade não é gratuita e nem totalmente verdadeira. Há, por parte da escola, uma imposição categórica à obrigatoriedade da leitura, não se preocupando com o tipo de livro (se literário, se didático, se informativo etc.): “é preciso ler porque a leitura é a salvação”.

Essa concepção de leitura pode até configurar-se como uma tentativa positiva na promoção de leitura no contexto escolar, mas acaba dificultando o contato com o texto literário propriamente dito, já que seus aspectos peculiares não são valorizados e acaba sendo tomado como um texto qualquer, sem as devidas preocupações com sua linguagem, seus contextos e seus sentidos. Tal obrigatoriedade mostrou-se notória, quando 40% da turma afirmou nunca ter lido um livro por conta própria, apenas sob solicitação do professor, conforme ilustra o gráfico abaixo:

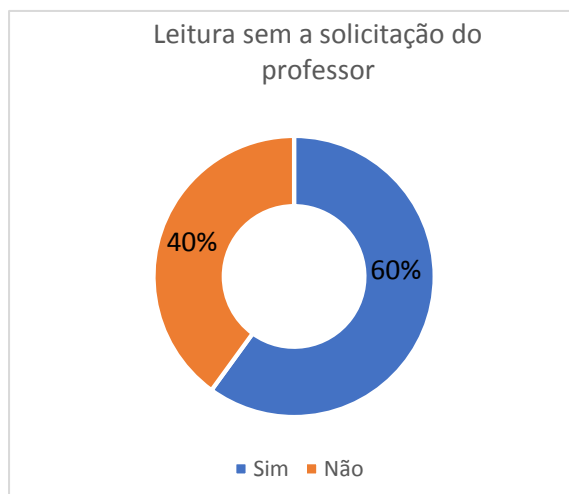


Gráfico 2 - Leitura sem a solicitação do Professor

Apesar do gráfico demonstrar um percentual inferior em relação aos alunos que informaram realizar leituras sem submeter-se à obrigatoriedade da escola, não deixa de ser um número significativo e acaba por revelar pistas de como a leitura é tratada na instituição pesquisada. No gráfico abaixo é possível visualizar a frequência da atividade leitora dos alunos e os suportes mais lidos:

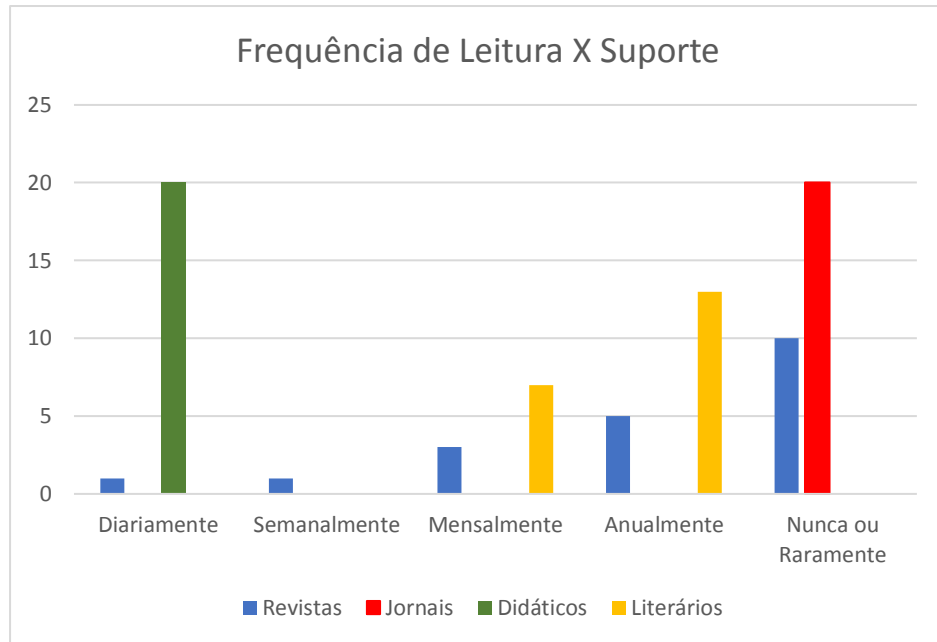


Gráfico 3- Frequência de Leitura x Suporte

Com base nas respostas oferecidas pelos alunos, pode-se constatar que a leitura de livros didáticos ocorre, diariamente, em 100% dos alunos da classe. A leitura de jornais, em contrapartida, acontece de modo escasso em, também, 100% dos alunos. Tais dados têm hipóteses de fácil justificativa, pois na escola todos os sujeitos da pesquisa têm acesso diário ao livro didático, já o jornal não circula com tanta facilidade na comunidade.

No que tange à leitura literária, dado que nos interessa, 65% dos alunos afirmaram que leem livros de literatura apenas anualmente, ao lado de 35% que afirmaram que esta frequência ocorre mensalmente. Percebe-se, portanto, que há pouco contato dos entrevistados com a leitura literária. Entre as principais dificuldades que atrapalham a frequência na leitura apontadas pelos alunos está a dificuldade de acesso à biblioteca (70%), seguida da dificuldade de interpretação (20%) e, por último a falta de tempo (10%), conforme ilustra o gráfico abaixo:

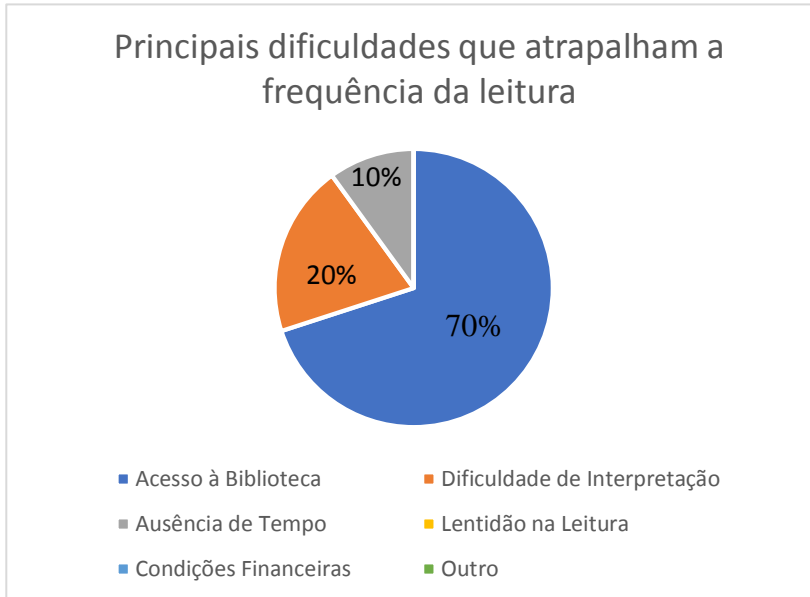


Gráfico 4 – Dificuldades que atrapalham a frequência da leitura

A biblioteca, que poderia ser um espaço promotor do letramento literário, se tornou, naquele contexto escolar, um depósito empoeirado de livros. A primeira dificuldade ao acesso à biblioteca é a sua localização: não fica dentro da escola, fica numa distância de, aproximadamente, 400 (quatrocentos) metros. Outro obstáculo é a própria estrutura do local: não há janelas, o espaço é pequeno e os livros, empoeirados, tumultuam-se nas prateleiras enferrujadas e empenadas.

O mais penoso foi constatar que o acervo de livros literários é pequeno. São exemplares rasgados e, em sua maioria, não possuem muitas palavras: são destinados ao público da creche. A maior parte da biblioteca é, pois, constituída de livros didáticos antigos e pequenas enciclopédias amontoando-se por todo o canto. Além disso, não há funcionários disponíveis para o espaço, por isso permanece, na maior parte do tempo, trancada, aberta apenas quando um professor solicita a chave para a realização de alguma atividade com os alunos.

Por conseguinte, fica claro que há, sim, uma dificuldade real e concreta no acesso e no uso da biblioteca, apontada pelos alunos como principal responsável pelas dificuldades que atrapalham a frequência na leitura. Tal situação vem sendo resolvida, aos poucos, visto que a construção de um novo espaço para a biblioteca, dentro da escola, já está sendo realizada para, enfim, concretizar outras ações visando a transformação do antigo depósito em uma verdadeira agência de letramento.

Esta ação pedagógica, assim como outras pesquisas que se propuseram a apurar maneiras de aproximar o público estudantil da prática da leitura, percebeu que a concorrência desleal do livro literário *versus* as estratégias da indústria cultural dificulta a formação do leitor

literário. Enfrentar, pois, o texto literário configura-se, também, num enfrentamento combativo com as seduções da indústria midiática atual.

A leitura (em muitos contextos já mencionados no primeiro capítulo) tornou-se um fardo muito pesado para a escola, o professor e o aluno suportarem. Há, inclusive, uma infinidade de projetos e programas, de iniciativa pública e privada, que apontam que a possível solução para essa disputa seria o prazer. A máxima contemporânea de que a leitura precisa ser prazerosa para atrair o jovem leitor pode ter distorcido a importância do texto literário propriamente dito. Assim, procura-se a associar o ato de ler a qualquer atividade que possa proporcionar prazer: lê-se para realizar uma pintura, para servir de motivação para a produção de um outro texto literário, para inspirar uma dramatização, para a criação de uma coreografia, para produção de um quadrinho etc., tornando um texto um pretexto para qualquer outra coisa desvinculada da complexidade que envolve o ato de leitura. Os alunos, logo no início da aplicação da sequência didática, perguntavam o tempo inteiro o que iriam fazer após a leitura, numa visível ansiedade, como se não fosse possível ou não houvesse tempo para a apreciação do texto de literatura.

Não se critica, aqui, a potencialidade do texto literário em desmembrar-se noutras linguagens e em outras leituras; repreende-se, pois, a superficialidade com que o texto é tratado em muitos desses casos. Para que isso seja comprovado, basta folhear livros didáticos, novas edições e adaptações de livros literários destinados às bibliotecas escolares que encharcaram de sugestões de atividades lúdicas para serem realizadas após a leitura do texto, sem que o texto seja devidamente explorado em suas próprias nuances linguísticas e literárias.

Reitera-se que não se está condenando o uso de atividades lúdicas no ensino do texto, até porque, em nossa pesquisa, fizemos uso de tais recursos para atingir nossos objetivos. O que se pondera é o uso indiscriminado de tais recursos sem a preocupação com sua vinculação com as significações que o texto literário pode suscitar, pois o aspecto lúdico como ferramenta complementar de interpretação do texto literário não pode ser apenas uma tentativa de simplificar/relativizar o diálogo lítero-verbal, como muitas vezes tem sido empregado, deve ser um mecanismo de enfrentamento plausivelmente dominado pelo professor, capaz de fazer *links* entre os diálogos intersemióticos e paratextuais com o texto literário. Dessa forma, o ato de ler não pode ser utilizado como um simples pretexto, porque ler

[...] não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido do texto. É, partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que o autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta

leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1984, p. 59).

Atribuir significação ao texto de literatura não é uma tarefa simples. É necessário, antes de qualquer outra estratégia de leitura, enfrentá-lo, com coragem, olhos e mãos. Não à toa, escolhemos a expressão “Enfrentando o Texto” como título dos módulos que se dispuseram a aprofundar-se no texto literário. O enfrentamento do texto na ação pedagógica exigiu certa dose de paciência e persistência, tendo em vista que a familiarização com os livros literários, o hábito da leitura e o prazer pela contemplação do texto de literatura eram elementos pouco explorados no contexto escolar. Não se pretende com esta observação fomentar um discurso catastrófico sobre a ausência da leitura de literatura na escola, mas sinalizar lacunas que podem e devem ser preenchidas por uma articulação escolar sistematizada de leitura literária.

Logo, o enfrentamento do texto dependeu de uma sistematização dos processos de leitura, dispostos ao longo dos módulos. É preciso advertir, contudo, que este trabalho não se constitui de modelo para a prática da leitura literária, constitui-se como uma reflexão que atua na defesa de que é possível consolidar uma educação literária ainda na escola, quando o texto de literatura é, finalmente, enfrentado e não apenas visualizado em adaptações nos livros didáticos. Os sujeitos desta pesquisa, por exemplo, em sua maioria, afirmaram que a leitura de literatura estava, majoritariamente, associada ao livro didático, conforme ilustra o gráfico abaixo:

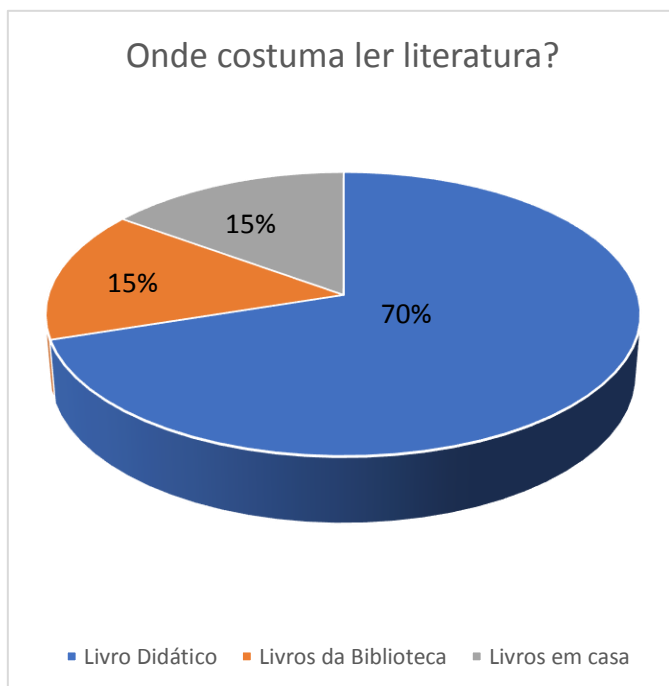


Gráfico 5- Onde costuma ler literatura?

O espaço ocupado pela literatura é, pois, reduzido às adaptações e fragmentos de textos literários efetuados pelos autores de livros didáticos. Pensar no letramento literário numa acomodação tão apertada sugere o fracasso da criação de um itinerário de formação de leitor literário, já que a corrente sanguínea da literatura não pode ser posta em circulação se não nos aprofundamos nela.

Nos três módulos destinados ao “enfrentamento” do texto literário, estávamos em busca de uma chave ao acesso à literatura. Que elemento do texto figuraria uma fresta a esta caixa preta tão distante dos alunos? Que pergunta da sequência didática permitiria a entrada no universo do livro? Que atividades poderiam conferir uma leitura autônoma, sistematizada e, ao mesmo tempo, desmecanizada? Que código era necessário dominar para aventurar-se na linguagem literária?

Todas essas perguntas pareciam não ter uma resposta exata. Tudo era difuso e acenava para inflexões contraditórias que saltavam aos nossos olhos a cada encontro. A dicotomia entre pesquisa e docência, entre academia e escola, entre teoria e prática circunscreveu um espaço que não carecia de precisão ou receituário para que uma animação para leitura surgisse no meio do processo. Percebemos, pois, que a chave ao acesso à literatura era pessoal, corporal e, por vezes, indizível, mas naquele contexto dependia de uma determinada organização que propiciasse a experiência literária, por isso optamos em trabalhar com o corpo, a respiração e a voz, em busca de um caminho que permitisse ao aluno o enfrentamento do texto.

5.2 NA COXIA DO SEGUNDO ATO: A LINGUAGEM TEATRAL A SERVIÇO DA PALAVRA LITERÁRIA

O emprego da expressão “linguagem teatral”, neste texto, provém da ideia de que o trabalho com o teatro pressupõe uma linguagem específica, diferente da linguagem oral, da linguagem escrita, da linguagem corporal ou da linguagem musical. A essa linguagem, como salientamos no segundo capítulo, imbricaram-se muitas outras linguagens e comportamentos (como a observação, por exemplo), que, em certo grau, convergem para o signo da palavra. Assim, concordamos com Artaud (1986) quando diz que:

Em face desta sujeição do teatro à palavra, podemos perguntar se por acaso o teatro não possui uma linguagem própria, se é realmente ilusório considerá-lo

como arte autônoma e independente, na mesma medida em que o são a música, a pintura, a dança, etc., etc. Verifica-se que semelhante linguagem, se existente, confunde-se necessariamente com a encenação considerada:

1º De um lado, como materialização visual e plástica da palavra.

2º Como a linguagem de tudo que pode ser dito e significado em cena independentemente da palavra; tudo que encontra sua expressão no espaço ou que pode ser atingido ou desagregado pelo espaço (ARTAUD, 1986, p. 57).

Dessa forma, a essa linguagem, muitas outras de diferentes esferas são incorporadas. A palavra, por sua vez, carrega a força do corpo, do ruído, do espaço cênico, do ator, da voz, da plasticidade da cena; assim como todos esses elementos carregam a energia da palavra, num processo contínuo de troca e transferências. A linguagem teatral, neste ponto de vista, implica em conceber a palavra em toda a sua totalidade plástica, sonora, carnal; talvez, por isso, seja tão sedutora em contextos de produção de conhecimento.

Trabalhar com a palavra literária tendo como auxílio a linguagem teatral não é apenas uma junção de signos de natureza diferentes. Trata-se de uma estratégia de resgate do papel do corpo para apreensão e produção de sentidos. Os alunos, no contexto de aplicação da sequência didática, sentiam a presença de seu todo corpóreo desde as primeiras leituras em voz alta, passando pela execução de jogos teatrais até o processo de ensaios e montagem do espetáculo, isto era nítido, principalmente nos depoimentos espontâneos e não esperados: “[...] gostei desse livro porque com ele eu posso dançar [...]” (Aluno 10, transcrição de fala).

Curiosamente, este depoimento nos fez lembrar de Zumthor (2014), quando nos alertava para o fato de que a *performance* desempenhada no momento da leitura poética revela toda potencialidade da presença do corpo. Parece, pois, que a linguagem teatral (naquele contexto específico em que os alunos possuíam pouco repertório leitor) fazia com que o processo performático do ato de ler fosse percebido pelos alunos sem esforço, mesmo que ainda não fossem capazes de notar que é possível bailar com outra tipologia literária. Havia, naquele momento, prazer associado a leitura.

A partir das contribuições de Viola Spolin (2015), utilizamos o jogo teatral como principal promotor do desenvolvimento e aquisição da linguagem teatral em nossa ação pedagógica. O jogo teatral, de acordo com a sua teoria, consiste na experiência de aprender no momento em que é executado, de modo espontâneo, com o grupo e, aproxima-se, dessa maneira, da função educativa dos jogos populares tradicionais, pertencentes à memória coletiva de uma determinada sociedade. Dependente da corporeidade para ser executado, o jogo apresentou-se como aliado relevante na experimentação da linguagem teatral e no contato posterior com a palavra literária.

À medida que cada jogo era executado pela turma, as hipóteses iniciais sobre seus efeitos eram confirmadas: os jogos teatrais aproximavam os alunos de suas subjetividades de modo espontâneo, construindo laços com a tessitura textual. Quando, despreziosamente, os estudantes jogavam com o foco na dramatização de uma palavra ou de uma ação do texto, eles acabavam por reinterpretá-las ao seu modo, realçando detalhes vistos individualmente e agora partilhados em grupo, no jogo.

Os jogos teatrais efetuados (e por vezes improvisados) não eram apenas um emaranhado de regras, objetivos, descrições e conceitos caros à linguagem do teatro. Era, pois, uma maneira menos forçosa de partilhar com o aluno um momento de interação com o outro, com a palavra e com o mundo para que ele mesmo conseguisse encontrar caminhos para a construção dos sentidos do texto.

Dessa maneira, arriscamos em afirmar que a linguagem teatral conseguiu estreitar, em determinada medida, os abismos entre o aluno e o texto, possibilitando a vivência da palavra literária através da audição, da visão e do tato, facilitando caminhos para seu autoconhecimento e (re)conhecimento do mundo. É claro que houve muitos momentos em que os jogos teatrais foram largamente rejeitados por alguns alunos, por motivos muito particulares. Respeitamos tais individualidades e tentamos, pouco a pouco, incluí-los, de algum modo na atividade lúdica, no decorrer da aplicação dos módulos.

No que se refere aos ensaios e à montagem do espetáculo (culminância do projeto), percebeu-se que uma intimidade com o texto literário ia sendo estabelecida. A palavra estava agora, literalmente, em movimento, sob o crivo interpretativo do leitor. Cada sílaba pronunciada, cada gesto arquitetado, cada olhar lançado ou cada ajuste em alguma marcação era fruto de uma familiaridade com as estratégias de leitura que antecederam o ensaio.

Durante a execução dos jogos ou ao decorrer dos ensaios, os alunos tentavam solucionar os problemas que iam aparecendo, apreendendo os sinais dos seus corpos, aprendendo a trabalhar com sua voz, com os colegas e com o texto original. É na constituição do jogo cênico entre ator-personagem, jogo-realidade, texto-espetáculo, voz-corpo, palco-plateia que o aluno se apropria da linguagem teatral e descortina o espetáculo da palavra literária.

A produção final realizada no último módulo, intitulado “Para além das linhas do texto: a leitura como desmontagem e a palavra em movimento”, pode ilustrar tal intimidade com a palavra literária. No caderno de atividades houve uma “produção inicial” e uma “produção final”. Na primeira produção, os alunos elaboraram um texto escrito correspondente ao gênero teatral. Essa primeira etapa permitiu verificar as habilidades já adquiridas de escrita

e reconhecimento do gênero estudado, além de ajustar as atividades dos módulos de acordo com as dificuldades apresentadas. No momento da produção final⁹, os alunos puderam pôr em prática aquilo que aprenderam sobre a estrutura do gênero textual, bem como externar o resultado das discussões literárias (ou não) travadas ao longo dos módulos.

Nesta atividade, os alunos demonstraram não só proximidade com o texto de teatro, como conseguiram expandi-lo, aglutinando elementos de sua própria cultura para o texto. Vejamos, abaixo, um exemplo desta expansão:

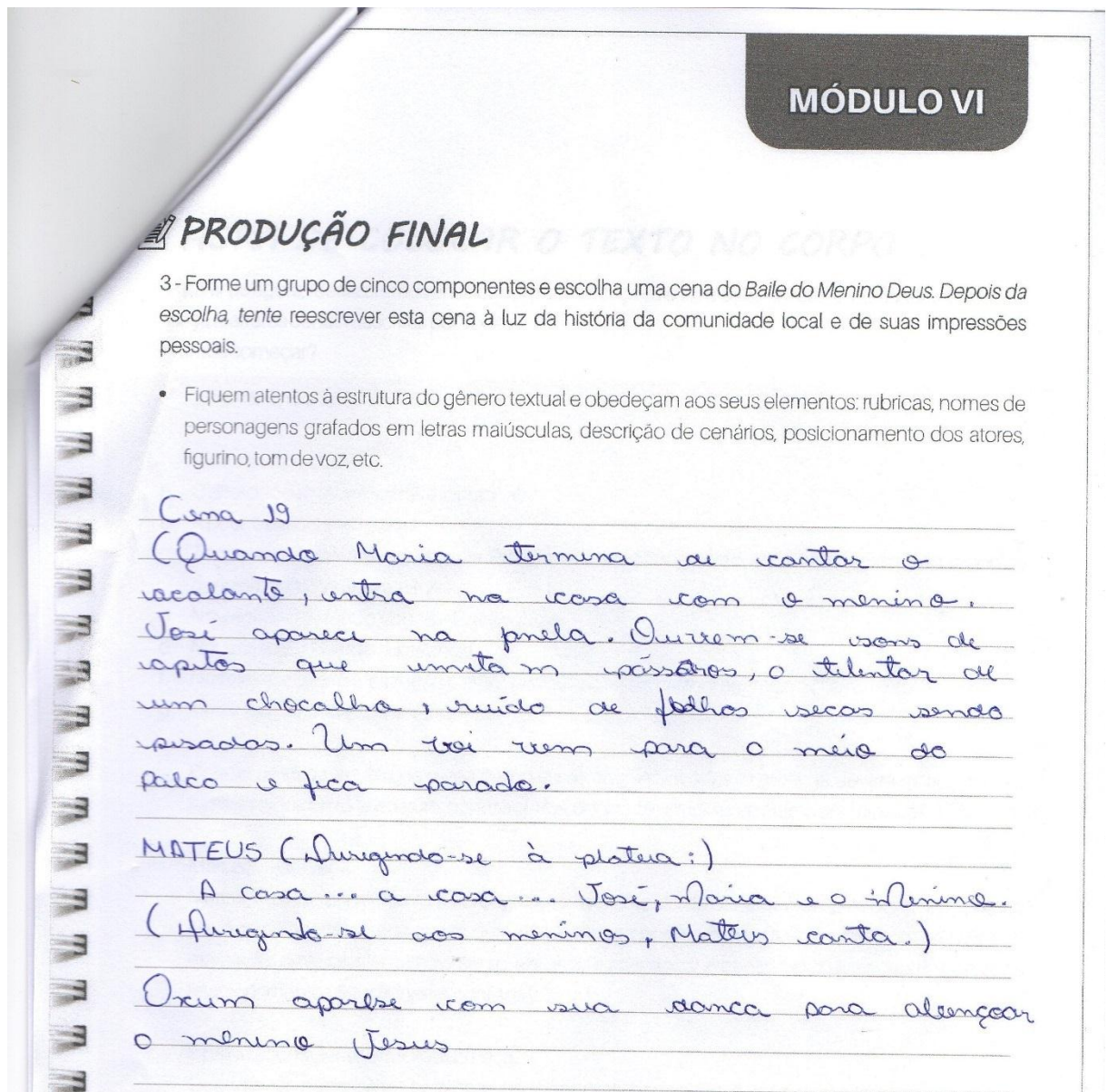


Figura 1- Produção Final do Grupo 03

⁹ Estes elementos (produção inicial e produção final) foram adaptados do texto “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”, de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly.

Parece, pois, que a intimidade com a palavra literária permitiu a expansão do texto literário para o universo dos alunos. É como se a palavra fosse agora desmontada a partir das experiências pessoais e coletivas dos alunos, num movimento contínuo entre o trânsito livro-mundo. A aparição de uma divindade do Candomblé na reescrita da penúltima cena nos deixou surpresos, pois mesmo sabendo da opção religiosa de alguns dos alunos da turma, não imaginaríamos que eles expandiriam a cena para um terreno visto com muito preconceito por muitos colegas da turma, inclusive.

A impressão que tivemos de tal fato inusitado foi que havia uma desmontagem do texto original, baseada no que os alunos acreditavam ser importante. É como se cada palavra do texto levasse a uma outra palavra de sua cultura, de sua crença, numa “movência” incontida, própria da literatura. Este fato nos atinou a pensar mais profundamente na importância do “corpo a corpo” para a formação do leitor literário.

5.3 NA COXIA DO TERCEIRO ATO: CORPO A CORPO NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

O primeiro aceno do corpo neste trabalho se deu com a voz. A cada módulo, após a leitura silenciosa, uma leitura em voz alta do texto literário era solicitada. Os alunos iam, um a um, revezando-se nos personagens da peça teatral, emprestando-lhes suas vozes e seus corpos à materialidade linguística do texto.

Por muito tempo, a leitura em voz alta foi considerada uma atividade destinada ao público infantil de creches e pré-escola, desvalorizando, portanto, sua potencialidade para a apreensão do texto e seu valor comunicativo. Segundo Zumthor (2014), o lugar da voz, em nossa cultura, foi, por muito tempo, sufocado pela premência da escrita, mas há ecos da necessidade de sua ressurgência, agora, nos dias atuais, ratificada pela proliferação de recursos audiovisuais.

O surgimento e expansão da canção, a partir dos anos 1950, por exemplo, determina, em certo grau, um retorno da voz como elemento central de nossa civilização. É claro que a fixação da voz através de uma mediação eletrônica traz, consigo, questões conceituais que se aproximam da escrita: assim como num livro, os *medias* saem do presente cronológico, pois a voz fixada na canção, por meio de um disco, pode ser repetida indefinidamente, de modo idêntico; pela sua forma de registro, há um apagamento de referências espaciais, abolindo, de certa maneira, a presença da voz viva. Contudo, tanto no

registro poético vocal, quanto no registro poético escrito há algo permanente: suas corporeidades. A textura das palavras, seu roçar entre os olhos e os ouvidos conservam-se evidentes e palpáveis.

A escolha de adotar a leitura em voz alta como estratégia que tenta potencializar o ato de leitura não foi aleatória. Observando-se as práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa foi possível perceber que a transcrição simultânea da visão para o cérebro efetuada na leitura silenciosa é sempre realizada com muito esforço e sob a crítica negativa dos alunos por ser considerada uma tarefa entediante. Como se trata de uma turma com pouco repertório leitor e com claras dificuldades de decodificação, pensamos em atrelar a teatralidade e o conceito de *performance* postulado por Zumthor para potencializar a plenitude comunicativa do texto.

O fato é que a presença da voz, naquelas atividades, permitiu que as palavras pronunciadas assumissem uma corporeidade própria, partilhada por uma comunidade de leitores, pois, a partir do momento que a leitura vocalizada é compartilhada, uma rede de significações é estabelecida coletivamente: cada aluno ia oferecendo inflexões vocais de acordo com suas interpretações e a construção dos sentidos estava sendo realizada por muitos corpos, ao mesmo tempo.

A leitura em voz alta, neste contexto, não se constitui numa estratégia para testar a concentração dos alunos ou sua entonação de acordo com a pontuação do texto, antes, configura-se como um artifício para que o leitor pudesse tocar as palavras, arranjá-las ao seu modo, desencarcerando o corpo de sua estrutura rude e, obrigatoriamente, submetido às regras, regimentos e prescrições escolares. O corpo, pois, reclama por uma ruptura de seu encarceramento e a voz é o meio pelo qual ele consegue libertar-se. Como bem apontou Zumthor (2014), “a voz desaloja o homem do seu corpo. Enquanto falo, minha voz me faz habitar a minha linguagem” (ZUMTHOR, 2014, p. 81). Este habitat da linguagem, mediado e fixado pela voz, possui importância para a construção de significados e sentidos do texto.

Ao ler em voz alta foi possível identificar, inclusive, quando um aluno não conhecia uma palavra, o que possibilitou que diálogos paralelos fossem articulados em torno da dificuldade vocabular dos alunos, em busca de significados. Outras dificuldades de caráter estrutural, próprias da tipologia textual empregada foram surgindo a cada leitura oralizada e outros diálogos foram imbricando-se durante o processo de leitura, concorrendo, pois, para a construção de uma rede de significações.

Quando estávamos no processo de elaboração da sequência didática, a primeira hipótese que nos assombrou foi o possível desconforto ou bloqueio dos alunos em relação à

leitura dramatizada e à própria teatralidade empregada em outros momentos dos módulos, mas, para nossa surpresa, essa aproximação da leitura com o teatro amenizou os desconfortos, pois os alunos percebiam a leitura vocalizada de forma espontânea e descontraída, como uma espécie de jogo em que não há avaliações ou pré-julgamentos. Tal espontaneidade nos permitiu, inclusive, que pudéssemos apontar desvios de pausas ou de pronúncia, fornecendo pistas para que o próprio aluno pudesse autocorrigir-se, solicitando alterações no registro da leitura.

Dessa forma, os alunos iam tocando o texto com silêncios, pausas, respirações e reações carregadas de significado. Quando, durante a leitura, o personagem Mateus realiza suas peripécias, as gargalhadas dos alunos não são contidas, são expostas em alto volume: o corpo dos alunos responde à leitura, conduzindo-nos às discussões temáticas em torno do olhar infantil sobre o mundo. Outras “interrupções” promovidas pelas reações corporais frente à leitura iam direcionando a construção coletiva dos sentidos do texto.

A importância da leitura em voz alta para este trabalho reside, justamente, na sua capacidade de congrega pessoas e partilhar sentidos. Zumthor (2014) afirma que a voz é uma forma arquetípica e, portanto, relaciona-se ao sentimento de sociabilidade: “ouvindo uma voz ou emitindo a nossa, sentimos, declaramos que não estamos mais sozinhos no mundo” (ZUMTHOR, 2014, p. 83), sendo, pois, um plano de fundo ocupado por sentidos em potência. Partilhando leituras e a própria experiência literária, os alunos iam tecendo sua comunidade de leitores, ainda que a passos lentos e, neste primeiro momento, guiada por um professor, o que não deixa de configura-se num ensaio para a efetiva formação do leitor literário.

Transformar o aluno num leitor é o grande desafio do processo de letramento literário. É uma transformação gradual que exige da escola um espaço maior para que se oferte uma educação literária constante e capaz de consolidar hábitos de leitura. Para isto, investimos no corpo como maior receptor e produtor de sentidos. Não à toa, recorreremos aos jogos teatrais e à linguagem do teatro para nos auxiliar na percepção corporal e no trabalho com o texto literário.

A escolha de **Baile do Menino Deus**, por sua vez, não foi aleatória. Tentamos escolher um texto que dialogasse com o corpo dos leitores. Um corpo rural. Calejado pelo trabalho braçal, mas sensível a rodas de conversa e estórias. Um corpo que desperta antes do sol nascer e adormece ao escurecer. Um corpo anuviado pela obrigação da leitura silenciada seguida da tarefa de responder questões no livro didático, numa obrigação sisífica de ler-respondê-las-ler-respondê-las..., aprisionando a experiência literária em linhas azuis de um caderno qualquer. Um corpo que, aos primeiros sons da leitura dramática da peça teatral – depois de muitas outras estratégias de leitura –, destramelou-se em risos, mãos e olhos.

O que era uma hipótese transformou-se numa realidade concreta: há um jogo cênico em todo e qualquer texto literário – independentemente de ser um texto dramático –, efetivado no momento em que o corpo de quem o lê possui direito a voz. Zumthor (2014) nos alertava, provocativamente, para este jogo cênico, ao referir-se à performance: “[...] o termo e a ideia de performance tendem (em todo caso, no uso anglo-saxão) a cobrir toda uma espécie de teatralidade: aí está o sinal. Toda “literatura” não é fundamentalmente teatro? (ZUMTHOR, 2014, p. 21). Para vislumbrar o caráter essencialmente teatral da literatura e dele tirar proveito, é necessário paciência e insistência, sublinhando as palavras, investindo no seu poder de sedução e na corporeidade do próprio texto.

Conforme os módulos iam avançando, a linguagem teatral ganhava mais espaço, na tentativa de que o corpo experienciasse, ao máximo, a relação sensorial com o texto. A partir do Módulo III, intitulado “Enfrentando o Texto: a Descoberta dos Mundo pelos Olhos Infantis”, os alunos começaram a perceber as sensações que as palavras podiam suscitar. Ao executarmos um jogo teatral de Viola Spolin (2015) que tinha por objetivo, justamente, a dramatização de uma palavra do texto literário, os alunos não só apreendiam o significado da palavra ou expressão, como corporificavam o sentido por eles mesmos construído, pois cada aluno era responsável por “dar forma” a palavra ou expressão do modo como as conceberam, a partir das impressões do livro. Não à toa, este foi o primeiro módulo a receber elogios (em comparação com os anteriores), de forma quase unânime. Abaixo, dois exemplos de como foi a recepção e avaliação do terceiro módulo:

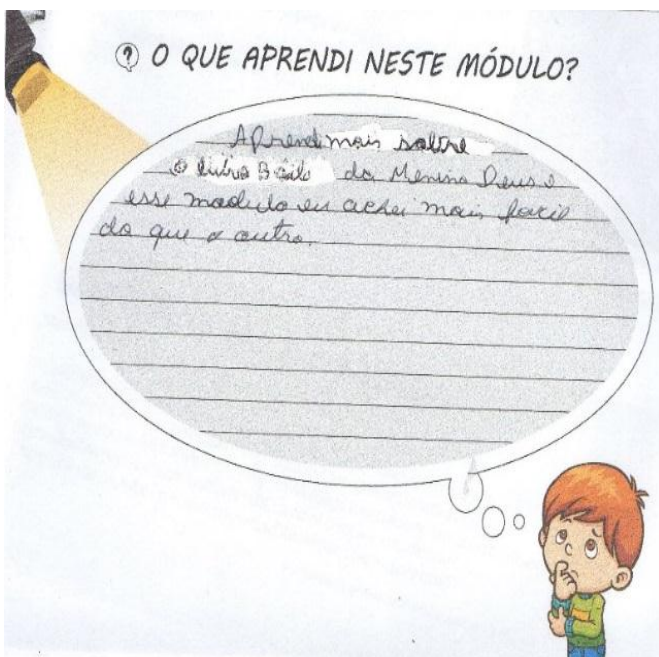


Figura 03 – Avaliação do Módulo III realizada pelo aluno 04

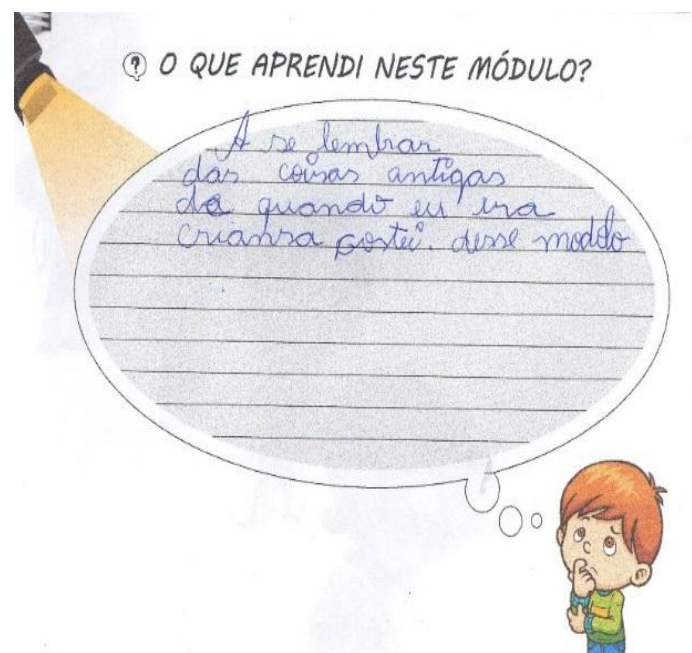


Figura 02 – Avaliação do Módulo III realizada pelo aluno 01

Queremos grifar, aqui, a opinião emitida pelo aluno 04. Seu corpo é um pouco mais experiente do que o dos demais: possui 18 (dezoito) anos de idade e repete o 8º (oitavo) ano do Ensino Fundamental II, pela segunda vez. Durante as aulas anteriores à aplicação do projeto, mostrava-se pouco concentrado, mas exalava certo ar de seriedade, quase nunca esboçando sinais de contentamento ou descontentamento diante das atividades propostas (mesmo quando solicitado). Ao afirmar, com satisfação, que Módulo III o ajudou a se recordar da infância, nosso corpo-pesquisa vibrou de entusiasmo, pois a palavra literária foi capaz de lhe devolver à movência do mundo, encarnada nos terrenos fecundos de sua memória.

O módulo IV intitulado “Enfrentando o texto: os personagens do reisado e sua importância na cultura popular” tentou aprofundar-se em um aspecto latente do texto literário: os personagens. Todas as atividades deste módulo se concentraram na leitura dos personagens, sua relevância para o roteiro e a relação deles com a vida da comunidade em que a escola estava inserida. A maioria das figuras emblemáticas do livro já era conhecida pelos alunos, pois fazia parte do universo das folias de reis – manifestação popular conservada no povoado –, assim, optamos por enfatizar sua importância na valorização e preservação cultural.

Quando os alunos foram questionados sobre sua opinião acerca do reisado, a resposta foi quase unânime: a maioria concebia tal expressão como um momento em que toda comunidade era convidada a partilhar alegria. Observemos, a título de exemplificação, a resposta do aluno 05:

Agora que você conheceu um pouco mais sobre o reisado, vamos pensar na importância dele na sua comunidade?

A) Você já foi a uma Folia de Reis na sua comunidade? O que achou?

Sim. É muito legal por que junta a comunidade todo para cantar e dançar na casa das outras.

B) Você, algum amigo ou familiar já participou de um grupo de reisado?

Sim.

Figura 04 – Resposta do Aluno 05

O que mais nos surpreendeu durante a aplicação da ação pedagógica, no tocante ao “corpo-mundo” dos alunos é que, naquela comunidade, o Reisado não era apenas uma

representação de uma expressão cultural era, pois, signo daquele grupo social, de sua cultura. Os gestos, os movimentos, os depoimentos colhidos pelos alunos para a produção de uma das atividades do módulo (um documentário sobre o terno de reis na comunidade) revelaram o peso de tal expressão para a vida desse grupo.

Nossa insistência em estabelecer diálogos entre o texto literário e o universo dos alunos é por acreditar que o processo de “formação” de leitor compreende sua própria experiência tanto com o texto e a escrita, como com o mundo em que vive. Identificar-se como leitor implica no reconhecimento de sua própria formação enquanto sujeito social, que carrega marcas de sua cultura e de outras leituras que antecedem sua relação com o que se convencionou a chamar-se, hoje, de literatura. Sabemos, entretanto, que a constância deste diálogo está ameaçada pelo sucateamento do ensino de literatura nas escolas brasileiras, por isto mesmo faz-se necessário insistir na formação leitora. Sobre isto, Regina Zilberman (2008) nos alerta:

O sucateamento da escola reduziu ao grau zero [o ensino de literatura]. As propostas que se apresentam são simultaneamente caras e baratas, realizáveis a curto e longo prazo, viáveis e complexas. Barato e rápido é trabalhar com o aluno, seja ele criança ou adulto, a partir de sua própria experiência de leitura e de mundo, operando com um universo previamente dominado para abrir novos horizontes de conhecimento; caro e demorado é preparar o professor para levar a cabo essa tarefa, pois também ele foi afetado pela progressiva demolição da escola nacional (ZILBERMAN, 2008, p. 53-54).

Trabalhar com a experiência e vivência do aluno em prol de uma formação leitora não garante sua chave de acesso à literatura (se é que isto existe), mas reporta-se à emancipação dos indivíduos participantes deste processo, cujas nuances podem oferecer uma sensibilização para o seu mundo e o mundo do outro.

A esta altura do módulo, o corpo-mundo dos alunos revelou-se imbricado de uma expressão cultural comum ao texto literário e à vida em comunidade. O sentimento de pertencimento àquela manifestação de sua cultura, provavelmente, pode ter se aliado à sensação de identificação pessoal (e coletiva) com o livro apresentado, provocando efeitos positivos na produção final, cujo enfoque era a remontagem (ou desmontagem) de uma das cenas da peça teatral.

Em muitas das atividades propostas, tanto orais como escritas, era perceptível, nas respostas oferecidas pelos alunos, determinado desejo de valorizar tais expressões culturais, talvez pelo seu caráter lúdico-festivo, quiçá por um lampejo de percepção de sua importância para história e cultura local e nacional. Não nos arriscaríamos em eleger uma hipótese, mas

ficamos com a impressão de que o livro tocou o corpo individual e coletivo daquele grupo de alunos ou, pelo menos, de alguns indivíduos daquele grupo.

Pensar na formação do leitor literário no contexto do Ensino Fundamental não foi uma tarefa fácil e nem exitosa por completo. Sabemos que esta formação não é estanque, nem instantânea; é contínua e necessita ser alimentada o tempo todo, o que tentamos, por conseguinte, foi colocar em prática o que Zumthor (2014) pontua tão lucidamente: o corpo é decisório para a captação do poético. Sendo, pois, deliberativo, pensamos que a melhor estratégia para fortalecer o processo de letramento literário e iniciar uma possível formação de leitor seria a presença ativa do corpo em nossa sequência didática.

Não sabemos, ao certo, dimensionar o peso desta escolha, nem comparar com outras estratégias de formação de leitor, mas temos a segurança de que dar corpo e voz às palavras, naquele contexto, foi decerto, benéfico ao trabalho com o texto literário na sala de aula. Assim, corpo a corpo com texto, tentamos adentrar nos terrenos fecundos e movediços da palavra literária.

FECHANDO AS CORTINAS

“O baile aqui não termina, o baile, aqui, principia!”
(Ronaldo Correia de Brito e Assis Lima)

Este trabalho foi elaborado, em primeira instância, pela necessidade de se pensar as aulas de Língua Portuguesa a partir de uma perspectiva interventiva, tendo em vista os números desanimadores das avaliações em larga escala¹⁰ do Ensino Fundamental, principalmente no que tange ao entendimento do texto. Os processos de leitura e escrita, na escola, assombram o trabalho do professor, que se vê impotente diante das dificuldades de ajustar os níveis de desempenho de Língua Portuguesa. Daí a relevância da aplicação da ação pedagógica que subsidiou a escrita deste texto: auxiliar o trabalho do professor de português, na expectativa de apontar caminhos metodológicos que norteiem o espaço do texto na aula, neste caso específico, o texto literário, tratado, muitas vezes, como apêndice da disciplina.

Esta preocupação com o texto literário na escola tem como justificativa o espaço reduzido que a Literatura ocupa nas aulas de Língua Portuguesa. No Ensino Fundamental, por exemplo, a literatura é compilada em fragmentos curtos e “divertidos” de textos literários, seguidos de atividades práticas para reforçar as habilidades linguísticas e de tentativas fracassadas de apreensão/construção dos sentidos do texto, por meio de questões pontuais e fichas extensas. Já no Ensino Médio, o ensino de literatura resume-se ao ensino da história da literatura, com ênfase nas escolas literárias, suas características estilísticas, seus principais representantes, e o contexto histórico em que foi produzida.

Há, nos dois casos, a ausência do texto literário, propriamente dito. Seus sentidos, a apreensão de sua linguagem, enquanto construtora de significações, fica em último plano. Daí surge o empenho de repensar o ensino de literatura na educação básica e pensar no letramento literário como um processo singular de construção de sentidos, já que a literatura mantém uma relação especial com a palavra, que foge às relações de tempo/espaço e inscreve uma visão de mundo recheada de particularidades.

É justamente por esta visão de mundo singular que a literatura pode nos oferecer que optamos em trabalhar com a peça **Baile do Menino Deus**, de Ronaldo Correia de Brito e Assis Lima. Esta peça inscreve uma visão de mundo muito próxima do universo da comunidade

¹⁰ De acordo com o MEC, o IDEB dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental do Brasil cresceu. Entretanto, somente a meta dos anos iniciais estipulada para 2013 foi atingida. No tocante à Língua Portuguesa, com amostras de alunos do 9º ano, numa escala de nível de 1 a 8, o Brasil, em 2015, encontrou-se no nível 3, conforme demonstra Relatório do SAEB. Ver tabelas no anexo B.

em que está inserida a escola, ao passo que oferece ampliações de significação neste mesmo universo. Com a presença de elementos do imaginário popular, do folclore brasileiro, e com a inserção de figuras que estiveram à margem de nossa cultura (ciganas, índios, camponeses), a peça reconta a história do nascimento de Jesus, a partir de uma perspectiva nordestina.

A performance teatral utilizada, aqui, como encerramento deste projeto e como conteúdo durante algumas atividades da sequência didática, tem sua justificativa fundamentada na contribuição plural da linguagem do teatro para as aulas de Língua Portuguesa. O corpo, por exemplo, é elemento vivo e porta-voz das mensagens, a recepção da performance teatral, por sua vez, transcende os formatos usuais de leitura e mescla-se na própria mensagem, nos sentidos que o texto pode suscitar. Nas palavras de Zumthor: “[...] assistir a uma representação teatral emblematiza, assim, aquilo ao que tende — o que é potencialmente — todo ato de leitura. É no ruído da arquipalavra teatral que se desenrola esse ato” (ZUMTHOR, 2014, p. 62). Procedendo de uma escrita, o texto teatral é pré-fixado, mas a sua transmissão, através de um espetáculo, está atrelada às condições que subsidiam o universo teatral: o cenário, a voz, o gesto, a percepção e o corpo, auxiliando, assim, na construção de sentidos.

De modo análogo, ao efetuar uma leitura dramatizada, por exemplo, é realizada também uma releitura, à medida em que o aluno imprime, na leitura, suas vivências e sua recepção da composição do personagem; da mesma forma, os jogos teatrais organizam dinamicamente e estruturalmente a tessitura do texto de teatro, desencadeando processos de assimilação da obra e posterior expansão de significados.

O texto literário, a performance teatral e a sua recepção desempenham, juntos, um papel de destaque para o processo de letramento literário na escola e merecem, portanto, atenção especial, levando-se em consideração as possibilidades significativas que estas linguagens oferecem. Em síntese, esta pesquisa pretendeu abranger três esferas constitutivas da didatização da literatura: o texto literário fora do apêndice; o aluno enquanto construtor de sentidos; e a linguagem teatral como força propulsora desta escolarização da literatura. Estas três esferas, conjugadas, são capazes de subsidiar o processo de letramento literário de maneira eficaz e são capazes de amenizar o assombro que o texto de literatura costuma causar entre a comunidade escolar.

Em face da elaboração e execução desta pesquisa, conseguimos dimensionar três grandes desafios que nos mostram quão grande é o percurso que devemos realizar para que a literatura consiga ocupar seu lugar lúcido nas aulas de Língua Portuguesa. A primeira dificuldade reside no quase apagamento da literatura no espaço escolar. Trazê-la, efetivamente, para a sala de aula, através de uma obra completa (e não um resumo), que se desdobra na leitura

de outras criações literárias, numa turma do Ensino Fundamental II que, rotineiramente, não está habituada a este tipo de abordagem suscitou, seguramente, muitos ruídos de resistência, o que comprova não só a necessidade de abrigá-la na sala de aula, mas a urgência em reconhecê-la como uma atividade que está, também, presente no cotidiano das pessoas — nas canções, nos provérbios, nos repentes, no cinema etc, e, por isto, não se deve falseá-la ou artificializá-la. É preciso, antes, aprender a ler literatura, acostumar-se aos seus ritos, exercitar a observação sobre aspectos habitualmente desprezados. É necessário, sobretudo, compreender que ter acesso à literatura é um “direito universal” e a escola talvez seja o único que espaço que possibilite a sua garantia.

Daí o imperativo de elaborar estratégias que visem à proficiência da leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa e eis que surge o nosso segundo desafio: encontrar caminhos metodológicos que garantissem a efetiva presença da literatura na sala de aula. O conteúdo, a forma, a emoção, a interpretação, a recepção são elementos que favorecem a construção de sentidos do texto e, por esta razão, precisam ser arranjados nos estudos literários. Privilegiar aspectos complexos como estes numa turma pouco experiente com a literatura, é dificultoso, por esta razão elegemos a linguagem teatral como subsídio facilitador deste processo, tendo em vista seu caráter intersemiótico, que abrange o corpo, a voz, o cenário, a representação, a recriação e, portanto, auxilia na construção de sentidos.

O terceiro e último desafio se encontra na tessitura textual da obra escolhida. Empregar um gênero textual (peça de teatro) pouco utilizado no âmbito escolar e com características temáticas tão relevantes para a comunidade onde a ação pedagógica foi aplicada, exigiu de nós atenção redobrada, principalmente no que se refere à valorização e preservação da cultura local, que se alimenta de tradições populares presentificadas no texto literário.

O que se extraiu desta rede de desafios, em suma, foi a urgência de dar ênfase às corporeidades que suplementam a atividade literária e escolar, pois a cada encontro com os alunos, a cada atividade desenvolvida, a cada cena lida, interpretada e remontada, o corpo reclamava por um diálogo entre o texto e os corpos que lhe davam vida (leitor, aluno, mundo). Assim, como os módulos foram feitos gradualmente, com os resultados e dificuldades apresentados pelo anterior, a presença do corpo ia sendo cada vez mais requisitada, num enfrentamento contínuo e ascendente.

O confronto, corpo a corpo, com **Baile do Menino Deus**, em sala de aula, nos encoraja a olhar o mundo com lentes de aumento, extinguindo a miopia dos olhares rasos e exóticos. Nas palavras de Jouve (2012):

[...] O confronto com as obras literárias enriquece nossa existência[...]. O valor dos textos literários é resultante da natureza e da originalidade dos saberes que eles veiculam. A literatura, pela liberdade que a funda, exprime conteúdos diversos, essenciais e secundários, que frequentemente antecipam conhecimentos vindouros. Em cada época, textos estranhos e atípicos nos mostram (ou nos lembram) que o ser humano continua sendo um universo com vasta extensão a explorar (JOUVE, 2012, p. 165).

Resta-nos, pois, articular as possibilidades de entendimento e de sentidos que o texto literário proporciona. Ao ler **Por que estudar literatura?**, de Vicent Jouve (2012), percebe-se a preocupação do autor em exemplificar, na prática, as teorias levantadas para responder à questão-título. Os “interlúdios” apresentados na obra, entre um capítulo e outro, contam com análises literárias que navegam por questões centrais e complexas do estudo da literatura. Em um destes lúcidos interlúdios, Jouve (2012) nos alerta que “[os estudos literários] tem por finalidade transpor um duplo desafio: identificar conteúdos expressivos de maneira indireta ou oblíqua; trazer informações (estéticas, culturais, históricas) que permitem devolver a uma metáfora morta o poder de uma metáfora viva” (JOUVE, 2012, p. 132). A metáfora, em **Baile do Menino Deus**, é viva, pulsante e popular, recuperada pela sensibilidade que a literatura (ou o estudo literário) pode desencadear.

Eis, pois, o resumo de nosso trabalho: vislumbrar a literatura como espaço democrático, aglutinador de significados polissêmicos, grande metáfora da liberdade. Ela não responde a perguntas, não pretende atingir a nenhuma “verdade”, antes, nos liberta para as inúmeras percepções do mundo, do outro e de nós. Como diria Barthes (2013), sua palavra é “enciclopédica”, abrange a afirmação e a negação, a denúncia e o conformismo, a morte e o amor, o absurdo e o racional, fornecendo, assim, a possibilidade de convivemos dialeticamente com faixas extremas. Cabe-nos, decisivamente, como professores da área de linguagens, possibilitar aos nossos alunos experiências literárias, garantindo-lhes o gozo deste direito inalienável, princípio de grandes espetáculos da vida.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Paulo Pinheiro. São Paulo: Editora 34, 2015.

ARTAUD, Antonin. Teatro oriental e teatro ocidental. In: WILLER, Cláudio (org.). **Escritos de Antonin Artaud**. L&PM Editores: Porto Alegre, 1986.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/ Brasília : MEC/SEF, 1998.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portal Ideb**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=189524>>. Acesso em: <30/01/2018>.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portal Inep**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/relatorios>>

BRITO, Ronaldo Correia de; LIMA, Assis. **Baile do Menino Deus**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e Política. In: EVANGELISTA, Araci; BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (orgs.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. Sociedade de Cultura Escrita, Alfabetismo e Participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2006.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3 ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento: as bases intelectuais no teatro na educação**. Trad. Karen Astrid Muller e Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 2010.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da Língua Portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. 2004. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Bernard Schneuwly; Joaquim Dolz e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras. p. 95-128.

DRUMMOND, Carlos. **Obra Completa**. Rio Janeiro: Aguilar Editora, 1979.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Trad. Sandra Castello Branco. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

GREGÓRIO, Sérgio Biagi. **Dicionário Conciso de Filosofia**. São Paulo: Ebooks, 2015.

GUÉNOUM, Denis. **O teatro é necessário?** Trad. Fátima Saadi. São Paulo: Perspectiva, 2014.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Construindo propostas de didatização de Gênero: desafios e possibilidades. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 347-374, set./dez., 2006.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Trad. João Paulo Monteiro. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

JOUVE, Vicente. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

_____. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KOCH, Igdore. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. A Escola Alegre. In: SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: o livro do professor**. Trad. Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2015.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEFFA, Vilson. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzato, 1996.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 12 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

PEIXOTO, Fernando. **O que é teatro?** 14 ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. **Literatura e sociedade**. São Paulo: USP, 2006. Número 9. ISSN 1413-2982.

PLATÃO. **A república**. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

PROENÇA FILHO, Domingos. **A Linguagem literária**. 6 ed. São Paulo: Ática, 1997.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.R; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Dèsirée (orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SLADE, Peter. **O Jogo dramático infantil**. 5 ed. São Paulo: Summus, 1978.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. A Escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Araci; BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (orgs.). **A Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: o livro do professor**. Trad. Ingrid Dormien Koudela. 3ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

_____. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

TATIT, Luiz. **O século da canção**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004;

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: _____. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

YUNES, Eliana. **Pensar a leitura: complexidade**. São Paulo: Loyola, 2002.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

_____. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. 2 ed. São Paulo: Global, 2008.

_____. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 2003.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura.** Trad. Jerusa Pires Ferreira & Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

_____. **Introdução à poesia oral.** Trad. Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat, Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ANEXO A
RESULTADOS E METAS DO IDEB

IDEB - Resultados e Metas

IDEB 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e Projeções para o BRASIL

Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	6.0
Dependência Administrativa												
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.8

Anos Finais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.5
Dependência Administrativa												
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	5.2

REFERÊNCIA

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portal Ideb**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=189524>>. Acesso em: <30/01/2018>.

ANEXO B

RELATÓRIO DO SAEB - LÍNGUA PORTUGUESA – 9º ANO

9º ano do ensino fundamental

No 9º ano (Gráfico 32), as redes municipais tiveram, no período entre 2005 e 2015, um aumento de 24 pontos na média de língua portuguesa, de 223 pontos para 247 pontos. Nas redes estaduais, o crescimento foi de 21 pontos, de 227 para 248. As escolas particulares tiveram um aumento de 10 pontos, de 275 para 285.

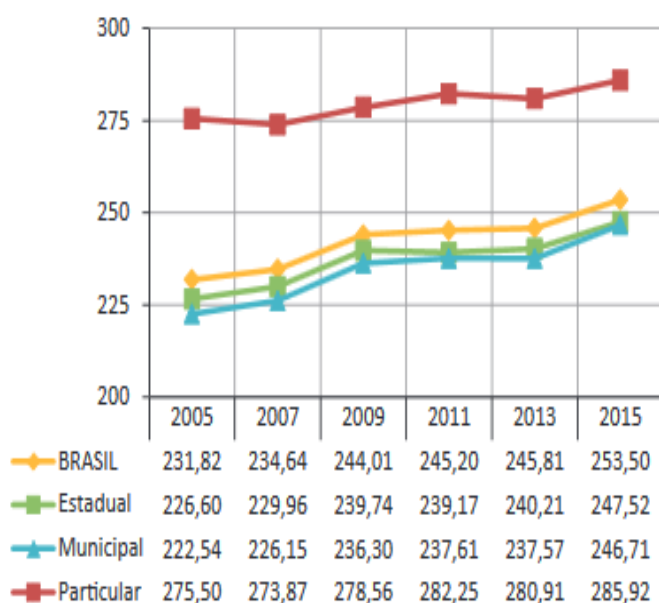


GRÁFICO 32 Evolução dos resultados no Saeb: proficiências médias do 9º ano em Língua Portuguesa, por dependência administrativa – Brasil – 2005-2015

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Básica.

REFERÊNCIA

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portal Inep**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/relatorios>>

ANEXO C: Declaração da Pesquisadora se comprometendo em observar a Resolução CNS 510/2016.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS/PROFLETRAS

Avenida Transnordestina, S/N - Bairro Novo Horizonte - CEP 44.036-900

Fone: (75) 3161-8872 – E-mail: profletras@uefs.br

www.profletrasuefs.wordpress.com



Eu, DANIELLE SANTANA DA SILVA, pesquisadora e estudante do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, da Universidade Estadual de Feira de Santana-BA, responsável pelo estudo intervencionista intitulado LITERATURA E LINGUAGEM TEATRAL: UM ESPETÁCULO EM MUITOS ATOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA, comprometo-me a observar e cumprir as normas da Resolução 510/16 do CNS em todas as fases da pesquisa.

Feira de Santana, ____ de _____ de 2016.

DANIELLE SANTANA DA SILVA
 Pesquisadora Responsável
 CPF: 038.271.205-60

ANEXO D: Declaração do Orientador se comprometendo em observar a Resolução CNS 510/2016.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES



MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS/PROFLETRAS
Avenida Transnordestina, S/N - Bairro Novo Horizonte - CEP 44.036-900
Fone: (75) 3161-8872 – E-mail: profletras@uefs.br
www.profletrasuefs.wordpress.com

Eu, Prof. Dr. **CLÁUDIO CLEDSON NOVAES**, orientador da pesquisadora e estudante do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, da Universidade Estadual de Feira de Santana-BA, Danielle Santana da Silva, responsável pelo estudo intervencionista intitulado LITERATURA E LINGUAGEM TEATRAL: UM ESPETÁCULO EM MUITOS ATOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA, comprometo-me a observar e cumprir as normas da Resolução 466/2012 do CNS em todas as fases da pesquisa.

Feira de Santana, ____ de _____ de 2016.

Dr. Cláudio Cledson Novaes
Orientador Responsável

ANEXO E: Declaração de anuência - Gestora do colégio
--



ESCOLA MUNICIPAL SÍTIO DO AÇUDE
Povoado Sítio do Açude
48.880-000 - ANDORINHA / BAHIA
Entidade Mantenedora: Prefeitura Municipal de Andorinha

DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA

Eu, Kaiza Araújo Gomes, gestora da ESCOLA MUNICIPAL SÍTIO DO AÇUDE, em Andorinha-Ba, autorizo a professora desta unidade de ensino, DANIELLE SANTANA DA SILVA, pesquisadora e estudante do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, da Universidade Estadual de Feira de Santana-BA, a realizar a pesquisa intitulada LITERATURA E LINGUAGEM TEATRAL: UM ESPETÁCULO EM MUITOS ATOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA, em uma turma do 8º ano, do Ensino Fundamental II, a qual prevê uma intervenção na realidade escolar. Estou ciente de que a referida professora utilizará salas de aula, biblioteca, pátio, laboratório de informática e quadra de esportes, para o desenvolvimento da pesquisa, além de acessar, quando necessário, os documentos escolares dos alunos, bem como aplicar questionários e outros instrumentos para a coleta de dados. A escola permitirá ainda, o uso de aparelhos como projetor multimídia e laptops disponíveis para a coleta dos dados necessários ao desenvolvimento de sua intervenção junto aos alunos. Saliento, ainda, que reconheço a relevância da pesquisa para aprimorar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e que a professora prestou todos os esclarecimentos necessários para alcançar os objetivos da pesquisa, assim como sobre as atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. Declaro ainda conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12 e sua complementação CNS 510/16, ao tempo em que declaro estar ciente de minhas corresponsabilidades enquanto representante da escola e, por isso mesmo, coparticipante das ações desenvolvidas no âmbito da escola e de nosso compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para tais garantias. Assino a presente declaração em 02 vias de igual teor e forma.

Andorinha, ____ de _____ de 2016.

Kaiza Araújo Gomes
Diretora da Unidade Escolar

ANEXO F: Termo de Consentimento Livre e esclarecido



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES



MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS/PROFLETRAS
Avenida Transnordestina, S/N - Bairro Novo Horizonte - CEP 44.036-900
Fone: (75) 3161-8872 – E-mail: profletras@uefs.br
www.profletrasuefs.wordpress.com

**ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-
CONFORME RESOLUÇÃO N 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.**

(Se tiver dificuldade com leitura pode pedir a alguém de sua confiança para ler esse Termo)

Seu (sua) filho (a) (ou menor o qual é responsável) está sendo convidado para participar como sujeito-voluntário(a) do estudo intitulado **LITERATURA E LINGUAGEM TEATRAL: UM ESPETÁCULO EM MUITOS ATOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**. O principal objetivo do presente estudo é fortalecer os vínculos entre literatura e as aulas de Língua Portuguesa, articulando estratégias de leitura literária, visando o reconhecimento das singularidades estéticas do fazer literário e do fazer teatral. A participação do (a) seu (sua) filho (a) é voluntária, não sendo obrigatório seu consentimento, caso o (s) senhor (a) não considere pertinente a referida participação. Caso aceite, ele (a) será considerado um dos sujeitos das atividades desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa, e que fazem parte do projeto descrito acima. Caso ao longo do desenvolvimento das atividades, o (a) senhor (a) considere irrelevante a participação do seu (sua) filho (a), poderá retirar o seu consentimento e a pesquisadora irá respeitar sua vontade. Ressaltamos ainda que a participação do (a) seu (sua) filho (a), no referido estudo, não acarretará qualquer tipo de ônus, ao mesmo tempo em que sublinhamos que não haverá vantagens financeiras na participação dele (a) nas atividades propostas no projeto de pesquisa. Contudo, em caso de necessidade, fica a cargo da pesquisadora responsável o custo de alimentação e deslocamento, bem como em havendo prejuízo em nível de aprendizagem ou de desenvolvimento de atividades de outras disciplinas, assim como no caso de um acidente, no âmbito sala de aula no decorrer das atividades estritamente ligadas às etapas previstas no projeto de pesquisa, seu filho será ressarcido, seja em aulas de reforço, seja em quaisquer necessidades financeiras relacionadas ao tipo de acidente por ele sofrido. A participação do seu (sua) filho (a), nas atividades acima descritas será sigilosa, a fim de resguardar sua identidade e reações diretamente relacionadas à leitura e a produção escrita que compõe o presente estudo. Uma das etapas desse projeto consistirá na encenação de uma peça de teatro, de acesso restrito à comunidade escolar, logo será necessária a divulgação de imagens fotográficas do seu (sua) filho (a) neste trabalho. As informações colhidas ficarão guardadas em arquivos pessoais, sob a responsabilidade da pesquisadora, durante o período de 05 (cinco) anos. Os resultados do estudo serão publicados em diferentes suportes, sem a devida identificação dos sujeitos participantes da pesquisa, resguardando-se assim, os aspectos éticos que envolvem pesquisas com seres humanos. Caso o (a) senhor (a) deseje, quaisquer outras informações, a pesquisadora responsável pelo estudo estará apta a fornecê-las. Nesse caso, o (a) senhor (a) poderá nos contatar através do telefone da pesquisadora responsável Danielle Santana da Silva, sob o número (75) 99184-2685 ou através de contatos da direção escola, número (74) 99154-2692, ou pessoalmente no colégio. Ao assinar, está autorizando seu (sua) filho(a) (ou menor o qual é responsável) a participar da pesquisa intitulada **LITERATURA E**

LINGUAGEM TEATRAL: UM ESPETÁCULO EM MUITOS ATOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA. Uma vez esclarecidos os objetivos, as contribuições advindas da pesquisa, bem como os possíveis transtornos que porventura ocorram ao longo do estudo, reiteramos que a participação do seu filho enquanto sujeito é voluntária e que, por isso mesmo, poderá desistir em qualquer das etapas, sem prejuízos para seu andamento escolar. Uma vez que as dúvidas forem tiradas e seu consentimento for dado, uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido lhe será entregue após a assinatura. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo é possível ligar para o CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) /UEFS (75) 3161-8067 ou mandar um *e-mail* para cep@uefs.br.

Feira de Santana, _____ de _____ de 2016

Assinatura do responsável pelo participante do estudo

Danielle Santana da Silva

ANEXO G: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
--



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES



MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS/PROFLETRAS
 Avenida Transnordestina, S/N - Bairro Novo Horizonte - CEP 44.036-900
 Fone: (75) 3161-8872 – E-mail: profletras@uefs.br
 www.profletrasuefs.wordpress.com

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar como sujeito-voluntário(a) do estudo intitulado **LITERATURA E LINGUAGEM TEATRAL: UM ESPETÁCULO EM MUITOS ATOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**. O principal objetivo do presente estudo é fortalecer os vínculos entre literatura e as aulas de Língua Portuguesa, articulando estratégias de leitura literária, visando o reconhecimento das singularidades estéticas do fazer literário e do fazer teatral. Sua participação é voluntária, não sendo obrigatório seu assentimento, caso você não considere pertinente a referida participação. Caso aceite, você será considerado um dos sujeitos das atividades desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa, e que fazem parte do projeto descrito acima. Uma das etapas desse projeto consistirá na encenação de uma peça teatral, de acesso restrito à comunidade escolar, logo será necessária a divulgação de imagens fotográficas de todos os envolvidos no projeto. Caso ao longo do desenvolvimento das atividades, você considere irrelevante sua participação, poderá retirar o seu assentimento e a pesquisadora irá respeitar sua vontade. Ressaltamos ainda que sua participação, no referido estudo, não acarretará qualquer tipo de ônus, ao mesmo tempo em que sublinhamos que não haverá vantagens financeiras na sua participação nas atividades propostas no projeto de pesquisa. Contudo, em caso de necessidade, fica a cargo da pesquisadora responsável o custo de alimentação e deslocamento, bem como em havendo prejuízo em nível de aprendizagem ou de desenvolvimento de atividades de outras disciplinas, assim como no caso de um eventual acidente, no âmbito sala de aula no decorrer das atividades estritamente ligadas às etapas previstas no projeto de pesquisa, você ou seu responsável será ressarcido, seja em forma de aulas de reforço, seja em quaisquer necessidades financeiras relacionadas ao tipo de acidente por você sofrido. O processo de desenvolvimento da pesquisa poderá ser registrado também através de fotografias. Contudo, a sua participação nas atividades acima descritas será sigilosa, a fim de resguardar sua identidade e reações diretamente relacionadas à leitura e à produção escrita que compõe o presente estudo. As informações coletadas ao longo do processo de coleta e análise de dados ficarão guardadas em arquivos pessoais, sob a responsabilidade da pesquisadora, durante o período de 05 (cinco) anos. Os resultados do estudo serão publicados em diferentes suportes, sem a devida identificação dos sujeitos participantes da pesquisa, resguardando-se assim, os aspectos éticos que envolvem pesquisas com seres humanos. Caso você deseje quaisquer outras informações, a pesquisadora responsável pelo estudo estará apta a fornecê-las. Nesse caso, você poderá nos contatar através do telefone da pesquisadora responsável DANIELLE SANTA DA SILVA, sob o número (75) 99184-2685 ou através do contato da escola, número (74) 99154-2692, ou pessoalmente. Ao assinar, estás assentindo sua participação na pesquisa intitulada **LITERATURA E LINGUAGEM TEATRAL: UM**

ESPETÁCULO EM MUITOS ATOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA. Uma vez esclarecidos os objetivos, as contribuições advindas da pesquisa, bem como os possíveis transtornos que porventura ocorram ao longo do estudo, reiteramos que sua participação, enquanto sujeito, é voluntária e que, por isso mesmo, poderá desistir em qualquer das etapas, sem prejuízos para seu andamento escolar. Uma vez que as dúvidas forem tiradas e seu assentimento for dado, uma cópia deste termo de assentimento livre e esclarecido, lhe será entregue após a assinatura. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo, é possível ligar para o CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) / UEFS (75) 3161-8067 ou mandar um *e-mail* para cep@uefs.br.

Feira de Santana, ____ de _____ de 2016.

NOME DO(A) ALUNO(A)

ASSINATURA

Danielle Santana da Silva
Pesquisadora

ANEXO H: Termo de autorização para uso de imagens de terceiros



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES



MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS/PROFLETRAS
 Avenida Transnordestina, S/N - Bairro Novo Horizonte - CEP 44.036-900
 Fone: (75) 3161-8872 – E-mail: profletras@uefs.br
 www.profletrasuefs.wordpress.com

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM DE TERCEIROS

Eu, _____, identidade nº _____, filho (a) de _____, residente e domiciliado a _____, autorizo a pesquisadora DANIELLE SANTANA DA SILVA a utilizar a minha imagem na gravação de vídeos e em fotografias em seu projeto intitulado LITERATURA E LINGUAGEM TEATRAL: UM ESPETÁCULO EM MUITOS ATOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA. O presente instrumento de autorização é celebrado a título gratuito, ressaltando que a utilização da imagem não está condicionada a pagamentos. Esta autorização é celebrada em caráter definitivo, irrevogável e irretroatável, obrigando as partes por si e por seus sucessores, a qualquer título, a respeitarem integralmente os termos e as condições estipuladas no presente instrumento. Por esta ser a expressão de minha vontade, declaro que autorizo à pesquisadora DANIELLE SANTANA DA SILVA o uso acima descrito, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos autorais e conexos.

* Preencher com letra legível ou digitada.

() Declaro conhecer e estar de acordo com as finalidades uso da minha imagem no projeto LITERATURA E LINGUAGEM TEATRAL: UM ESPETÁCULO EM MUITOS ATOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.

_____, _____ de _____ de 2016.

 Assinatura

Em caso de menor de idade, assinatura dos pais ou responsável legal



APÊNDICE A – LEITURA/LITERATURA
QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

1. INFORMAÇÕES GERAIS

1.1 Escola: _____

1.2 Idade: _____ 1.3 Série: _____

1.4 Sexo

Masculino()

Feminino ()

1.5 Estado Civil

Solteiro(a) ()

Casado(a) ()

1.6 Onde você mora?

1.7 Zona rural ()

zona urbana ()

2. SOBRE LEITURA

2.1 Você gosta de ler?

Sim ()

Não ()

Às vezes ()

2.2. Responda quanto à sua frequência de leitura dos seguintes suportes:

• revistas

() diariamente

() semanalmente

() mensalmente

() anualmente

() nunca ou raramente

• jornais

() diariamente

() semanalmente

() mensalmente

() anualmente

() nunca ou raramente

• livros didáticos

() diariamente

() semanalmente

() mensalmente

() anualmente

() nunca ou raramente

• livros literários

() diariamente

() semanalmente

() mensalmente

() anualmente

() nunca ou raramente

2.3 Você já leu algum livro por seu interesse, sem que o seu professor tenha solicitado?

Sim ()

Não ()

2.4 Que valor você atribui à importância da leitura em sua vida?

Pouco () Regular () Significativo () Altamente significativo ()

2.5 Quais são as principais dificuldades que atrapalham a sua frequência na leitura?

Tempo () Condições financeiras () Dificuldade de acesso/uso da biblioteca ()
Lentidão na leitura () Dificuldade de interpretação () Outro () _____

2.5 Para você, o que é leitura?

2.6 Na sua opinião, a leitura é importante? Por quê?

4. LEITURA NA BIBLIOTECA**4.1 Você vai sempre à biblioteca?**

Sim () Não () Se vai, em média quantas vezes por mês? _____

4.2 Que livros você procura na biblioteca?

Livros Literários () Livros Didáticos () Revistas () Outros () _____

5. SOBRE A LEITURA LITERÁRIA**5.1 Em que ler literatura?**

Livro didático () () Livros da biblioteca () Livros que possuo em casa

5.2 Como você escolhe os livros que lê?

Pelo título () Pelo autor () Recomendado por alguém ()
Outro () _____

5.3 Que tipo de livro literário prefere ler?

Romance () Poesia () Teatro () Contos () Crônicas ()

Outro() _____

5.2. Costuma buscar informações sobre os autores dos livros de literatura que lê?

Sim() Não()

5.3 Onde prefere ler?

Na escola () No ônibus () Em casa () Na biblioteca()

Outro () _____

5.3 Quando começou a ler literatura?

5.4 Relate sua melhor experiência com a leitura literária.

5.5 Quantos livros lê por ano? (Sem contar com os livros didáticos)

um() um a dois() três a cinco() cinco ou mais() nenhum()

5.6 Qual o nome do último livro que você leu? _____

5.7 Você está lendo algum livro no momento?

Não () Sim () _____



APÊNDICE B – LEITURA/LITERATURA
QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

1. INFORMAÇÕES GERAIS

Escola: _____

Disciplina que leciona: _____

Tempo de docência: _____

Turma(s) para a qual leciona: _____

Titulação: () Graduação em _____

() Especialização em _____

() Mestrado em _____

() Doutorado em _____

() Outro. Qual? _____

2. SOBRE A LITERATURA NA SALA DE AULA

2.1 Como você interage com seus alunos em relação à leitura literária?

Solicito leituras literárias extraclasse ()

Solicito leituras literárias em trechos presentes no livro didático ()

Não solicito leituras literárias ()

2.2 Quais as suas ações no ensino de Língua Portuguesa, com foco na literatura, que a (o) deixam satisfeita (o) com seu próprio trabalho?

2.3 Quais as suas ações no ensino de Língua Portuguesa, com foco na literatura, que o(a) deixam insatisfeito(a) com seu próprio trabalho?

2.4 Como você considera o comportamento o de seus alunos em relação à leitura literária?

2.5 Você percebe iniciativa dos seus alunos em procurar livros literários sem a sua solicitação?

Sim () Não () Às vezes ()

2.6 O que você considera necessário para motivar seus alunos a lerem mais?



APÊNDICE C – TEATRO
QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

1. INFORMAÇÕES GERAIS

1.1 Escola: _____

1.2 Idade: _____ **1.3 Série:** _____

1.4 Sexo

Masculino()

Feminino ()

1.5 Estado Civil

Solteiro(a) ()

Casado(a) ()

1.8 Onde você mora?

1.9 Zona rural ()

zona urbana ()

2. SOBRE O TEXTO TEATRAL

2.1 Você já leu alguma peça teatral?

Sim () Qual? _____

Não ()

2.2 Você já escreveu alguma peça teatral (ou cenas)?

Sim () Para qual finalidade? _____

Não ()

2.3 Em qual disciplina você teve contato com o texto teatral?

Artes () Língua Portuguesa () Outra () _____

Nenhuma ()

3 SOBRE O ESPETÁCULO TEATRAL

3.1 Você já assistiu a algum espetáculo teatral?

Sim () Onde? _____ Não ()

3.2 Você já assistiu a algum espetáculo no teatro (espaço físico)?

Sim () Não ()

3.3 Identifique as razões de você nunca ter ido ao teatro

Difícil acesso () Ausência de dinheiro () Não tenho interesse, nem curiosidade
() Outra () _____

3.4 Já participou de algum espetáculo teatral?

Sim () Onde? _____ Não ()

4 Para você, o que é teatro?

5. Relate sua melhor experiência com o teatro.



APÊNDICE D – TEATRO
QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

1. INFORMAÇÕES GERAIS

- Escola: _____
- Disciplina que leciona: _____
- Tempo de docência: _____
- Turma(s) para a qual leciona: _____
- Titulação: () Graduação em _____
- () Especialização em _____
- () Mestrado em _____
- () Doutorado em _____
- () Outro. Qual? _____

2. SOBRE O TEXTO TEATRAL NA SALA DE AULA

2.1 Como você interage com seus alunos em relação ao texto teatral?

Nunca solicitei leituras de textos teatrais ()

Solicito leituras de textos teatrais quando estão presentes no livro didático ()

2.2 Qual a razão de não solicitar leituras de textos teatrais?

Considero desnecessárias ()

Não há textos teatrais disponíveis na biblioteca ()

Considero este tipo de texto de difícil entendimento ()

Outra () _____

3 SOBRE A LINGUAGEM TEATRAL

3.1 Já utilizou a linguagem teatral (jogos teatrais, performances, etc) em suas aulas?

Não () Sim ()

3.1 Com qual finalidade você costuma utilizar a linguagem teatral em suas aulas?

Fixação de conteúdos diversos ()

Apreciação estética ()

Desenvolvimento da linguagem corporal e oral dos alunos ()

Outra () _____

4. Para você, o que é teatro?

5. Você considera a linguagem teatral útil ao ensino de Língua Portuguesa? Justifique sua resposta.

APÊNDICE E
DISPOSIÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO

TEXTO LITERÁRIO	GÊNERO	ADAPTADO/ FRAGMENTADO	SEGUIDO DE ATIVIDADES
O menino (Chico Anysio)	Conto	Não	Sim
Um fantasma Camarada (Helen Louise Miller)	Peça teatral	Sim	Sim
Dois Velinhos (Dalton Trevisan)	Conto	Não	Sim
Retrato de Família (Carlos Drummond de Andrade)	Poema	Sim	Não
Texto Futuro (Affonso Romano Santana)	Poema	Não	Sim
Sopa de macarrão (Domingos Pellegrini)	Crônica	Não	Sim
Coquetel (Luís Fernando Veríssimo)	Conto	Sim	Não
O açúcar (Ferreira Gullar)	Poema	Não	Sim
A perna de seu Duílio (Antônio Prata)	Crônica	Sim	Sim
O incrível e o inacreditável (Luís Fernando Veríssimo)	Crônica	Sim	Sim
Porta de Colégio (Affonso Romano de Sant'Anna)	Crônica	Sim	Sim
Meu povo, meu abismo (Ferreira Gullar)	Poema	Não	Sim
Bicicletai (Antônio Prata)	Crônica	Sim	Sim
Saturação (Elias José)	Poema	Não	Sim
Dona do Nariz (Elias José)	Poema	Não	Não
As sábias conclusões (Tatiana Belinky)	Poema	Sim	Sim
Procura-se um equilibrista (Roseana Murray)	Poema	Sim	Sim
Receita (Antônio Prata)	Crônica	Sim	Sim
A informação veste hoje o homem de amanhã (Carlos Eduardo Novaes)	Crônica	Não	Sim
Ternura (Vinícius de Moraes)	Poema	Não	Sim
O poeta (Vinícius de Moraes)	Poema	Não	Sim
Lunar (Mário Quintana)	Poema	Sim	Sim

Um quarto de rapaz (Elise Lessa)	Crônica	Sim	Sim
Top, cintura baixa e beleza imperfeita (Rodrigo Naves)	Crônica	Sim	Sim
Consumo (Marina Colasanti)	Poema	Não	Não
A cara vida moderna (Walcyr Carrasco)	Crônica	Não	Sim
Ao Shopping Center (José Paulo Paes)	Poesia	Não	Sim
Olhador de Anúncio (Carlos Drummond de Andrade)	Crônica	Sim	Sim
Realidade (Ulisses Tavares)	Poema	Sim	Sim
Alegrias (Luís Fernando Veríssimo)	Crônica	Sim	Sim
O assalto (Luís Fernando Veríssimo)	Conto	Sim	Sim
Corinthians (2) vs. Palestra (1) (Alcântara Machado)	Novela	Sim	Sim
Abolição (Machado de Assis)	Crônica	Sim	Sim
Crianças em qualquer tempo (Marina Colasanti)	Crônica	Sim	Sim

De 34 (trinta e quatro) textos literários apresentados no livro didático, 20 (vinte) são fragmentados ou adaptados e 14 (quatorze) são integrais, o que corresponde a um percentual de, aproximadamente, 60% de textos fragmentados.

REFERÊNCIA

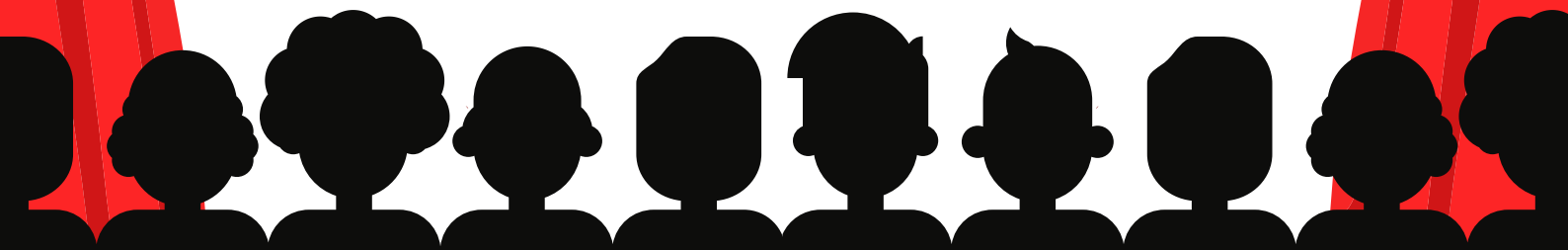
CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens**. 8º ano. 9 ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

The background features red curtains with gold rings and two spotlights shining from the top corners towards the center. The text is centered within this spotlight area.

LÍTERATURA
E LINGUAGEM
TEATRAL

A red, starburst-shaped badge with white dots at its points and intersections, containing the text.

BAILE DO
menino
DEUS



PROFLETRAS

Danielle Santana da Silva



UEFS

SEJAM BEM-VINDOS!

Este caderno de atividades foi elaborado com muito carinho para que você possa estar corpo a corpo com o texto teatral *Baile do Menino Deus*.

Leia o livro e aproveite este caderno de atividades para explorar seu tema, seus personagens, seus elementos. Monte seu próprio espetáculo de leitura!

Um abraço,
Pró Dani.



O QUE É TEATRO?

? O QUE VAMOS FAZER HOJE?

- Reconhecer os elementos básicos da estrutura do texto dramático;
- Produzir uma pequena cena teatral.

Quando se inaugura um palco

Toda vez que se inaugura um palco, os Deuses do Teatro ficam contentes e festejam. Não porque ganharam um novo templo, são Deuses humildes, não querem ser adorados. Nem gostam.

Mas porque sabem que assim os homens ao redor serão mais felizes. Terão ali a oportunidade rara de assistir a própria grandeza, de ver espelhada ali a sua própria grandeza.

Ali serão vividas grandes amizades e amores.

Ali todos trabalharão juntos, criando acontecimentos que jamais ocorreriam sem o palco.

O palco sabe que não é apenas tábuas no chão.

Que é um gerador de significados.

Ali é o lugar onde a imaginação ficará livre, sendo a imaginação o único campo em que um homem é realmente livre.

Ali serão discutidos os problemas da comunidade, porque o palco sempre foi a melhor tribuna.

Ali, homens diante de homens falarão de sua alma.

Discutirão e compartilharão alegrias e tristezas como se fossem um só.

Trabalharão alegremente por um mundo melhor e mais solidário.

Inaugurar um teatro é criar uma ilha de liberdade.

De lucidez.

De solidariedade (nada une mais as pessoas do que o teatro).

Não é somente um local de diversão.

É isso também.

Mas, principalmente, é um lugar de reflexão, de descoberta, da revolução e do encontro com o outro.



Fonte: OLIVEIRA, Domingos. Quando se inaugura um palco. Disponível em; <https://www.youtube.com/watch?v=uqLeTbr-Wn8>. Programa Provoações (Antônio Abujamra).

O QUE É TEATRO?

INÍCIO DE CONVERSA

- Converse com seus colegas e com seu(a) professor(a):
 1. Você já foi ao teatro? A que peça teatral você assistiu? Você gostou? Por quê?
 2. Você acha que em uma peça teatral geralmente conta-se uma história?
 3. Você sabia que um espetáculo teatral é feito a partir de um texto?



Espectáculo "Paixão e Morte no Sertão de Canudos."
Arquivo Pessoal.

ESQUENTANDO A CONVERSA

Vamos assistir a alguns vídeos?

<https://www.youtube.com/watch?v=erRhHsRcxPg> (O mundo é um palco?)

<https://www.youtube.com/watch?v=cczQSQ0yVRs> (O teatro reflete a vida?)

<https://www.youtube.com/watch?v=9jPZnWW66gE> (Um palco do tamanho do mundo)

<https://www.youtube.com/watch?v=sBLUavlz-nI> (Ficção ou realidade?)

<https://www.youtube.com/watch?v=mUyDGUeP6ac> (Teatro para que?)

(Fonte: Vídeo-aulas Tele Curso 2000. O que é teatro? Disponível em: www.youtube.com)

☑ PARA SABER MAIS!

Texto Teatral

O Texto Teatral ou Dramático são aqueles produzidos para serem representados e podem ser escritos em poesia ou prosa. São dirigidos por produtores teatrais e, em sua maioria, são pertencentes ao gênero narrativo, ou seja, o texto teatral apresenta enredo, personagens, tempo, espaço e pode estar dividida em "Atos", que representam os diversos momentos da ação, por exemplo, a mudança de cenário ou de personagens.



O texto teatral possui características peculiares e se distancia de outros tipos de texto pela principal função que lhe é atribuída: a encenação.

Dessa forma, ele apresenta diálogo entre as personagens e algumas observações no corpo do texto, tal qual o espaço, cena, ato, personagens, rubricas (de interpretação, de movimento). Já que os textos teatrais são produzidos para serem representados e não contados, geralmente não existe um narrador.

O teatro é uma modalidade artística que surgiu na antiguidade. Na Grécia antiga, eles possuíam uma importante função social, donde os espectadores esperavam pelo momento da apresentação, que poderia durar um dia todo.

Características do Texto Teatral

- Textos encenados; Diálogo entre personagens; Discurso direto; Atores, plateia e palco; Cenário, figurino e sonoplastia; Linguagem corporal e gestual; Ausência de narrador

Linguagem Teatral

- A Linguagem Teatral é expressiva, dinâmica, dialógica, corporal e gestual. Para prender a atenção do espectador os textos teatrais sempre apresentam um conflito, ou seja, um momento de tensão que será resolvido no decorrer dos fatos. Observe que em grande parte a linguagem teatral é dialógica, no entanto, quando encenada por somente um personagem é chamado de monólogo, donde expressa pensamentos e sentimentos da pessoa que está atuando.

Elementos da Linguagem Teatral

Os principais elementos que constituem os textos teatrais são:

- **Tempo:** o tempo teatral é classificado em "tempo real" (que indica o da representação), "tempo dramático" (quando acontece os fatos narrados) e o "tempo da escrita" (indica quando foi produzida a obra).
- **Espaço:** o chamado "espaço cênico" determina o local em que será apresentado a história. Já o "espaço dramático" corresponde ao local em que serão desenvolvidas as ações dos personagens.
- **Personagens:** segundo a importância, os personagens dos textos teatrais são classificados em: personagens principais (protagonistas), personagens secundários e figurantes.
- **Estrutura dos Textos Teatrais**
Os textos teatrais são constituídos por dois textos:
 - **Texto Principal:** que apresenta a fala das personagens (monólogo, diálogo, apartes).
 - **Texto Secundário:** que inclui o cenário, figurino e rubricas. Quando produzidos, são divididos de maneira linear em:
 - **Introdução** (ou apresentação): foco na apresentação das personagens, espaço, tempo e do tema.
 - **Complicação** (ou conflito): determina as peripécias da peça teatral.
 - **Clímax:** momento de maior tensão do drama.
 - **Desfecho:** desenlace da ação dramática.

 **HORA DE PRODUZIR!**

1. Agora que você já discutiu com colegas e professor sobre o gênero textual peça de teatro, responda, por escrito, às questões abaixo:

A) Você concorda com o vídeo e também acha que "o mundo é um palco"? Justifique sua resposta.

B) Na sua opinião, o que é teatro?

2. Agora que você já conhece a estrutura do texto teatral, que tal produzir uma pequena cena com seus colegas? Observe as opções temáticas abaixo e produza, em trio, uma pequena cena teatral. Fique atento(a) à estrutura do gênero textual, criando um cenário adequado à situação e inserindo rubricas nos diálogos para esclarecer como as personagens devem se comportar e se expressar ao falar.



SECA NO SERTÃO



AMOR



AMIZADE



 **HORA DA LEITURA**

Agora que você leu o texto teatral *Baile do Menino Deus*; responda, oralmente, algumas questões:



- a) No texto dramático que você acabou de ler, como são identificados os nomes das personagens que estão falando?
- b) Como o ator sabe o momento de entrar em cena?
- c) Como são apresentadas as situações de entonação de voz ou posicionamento dos atores?
- d) Quantas personagens aparecem no livro?
- e) Os figurinos estão adequados?

 **O QUE APRENDI NESTE MÓDULO?**

A large, light blue speech bubble with horizontal lines for writing, illuminated by a spotlight from the top right.



ACENDENDO AS LUZES: OS AUTORES E SEUS CONTEXTOS LITERÁRIOS

? O QUE VAMOS FAZER HOJE?

- Conhecer um pouco da biografia dos autores Ronaldo Correia de Brito e Francisco Assis Lima;
- Contextualizar as obras literárias dos autores e suas propostas ideológicas.



 **INÍCIO DE CONVERSA**• **Converse com seus colegas e com seu(a) professor(a):**

1. Você conhece a palavra biografia? Já a viu em algum lugar?
2. Você acha que a vida de uma pessoa pode exercer importância no que ela produz?
3. Levante hipóteses a partir do livro literário que você leu:
A) Como será a vida dos autores de Baile do Menino Deus? De onde podem ser?

 **HORA DA LEITURA**

Ronaldo Correia de Brito é escritor e médico, nasceu em Saboeiro, Ceará, em 2 de julho de 1951. Foi escritor residente da Universidade de Berkley (Califórnia), participou de diversos eventos internacionais, como a Feira do Livro de Bogotá, o Festival Internacional de Literatura de Buenos Aires, o Salon du Livre de Paris e a Feira do Livro de Frankfurt. Carreira artística envolve as mais diferentes linguagens, como literatura, teatro e música. São de sua autoria O Baile do Menino Deus (teatro), Lua Cambará (disco), Faca (livro de contos), Galiléia (Prêmio São Paulo de Literatura), Estive lá fora (romance) e O amor das sombras (contos).

No Crato, Ronaldo assiste aos espetáculos populares – reisados, lapinhas, pastoris, bandas cabaçais, dramas de calçada – e frequenta as festas da Igreja, ricas em representações, verdadeiros autos sacramentais. Ele credita às experiências com as brincadeiras de rua e as celebrações religiosas o seu gosto pelo teatro e a sua formação dramatúrgica. O hábito de ouvir histórias da tradição universal, das mitologias locais, e histórias familiares narradas por diferentes pessoas como a avó materna, a mãe, o pai e os tios, contadas por homens e mulheres que ao modo dos “griots” da África Central perambulavam por fazendas e engenhos, entretendo as pessoas com seu repertório de narrativas, marcou profundamente o futuro escritor [...].

No começo da década de 1980, em conversa com os amigos Assis e Zoca (Antonio Madureira) acharam que as festas de Natal, São João e Carnaval precisavam de dramaturgia e música à altura das celebrações populares nordestinas. Zoca brincava dizendo que os filhos cresceriam vendo apenas as decorações dos shoppings e escutando tocar o Jingle Bells. Em 1983 eles lançam um disco pelo selo Eldorado – Baile do Menino Deus – e estréiam uma peça com o mesmo nome [...].

Baile do Menino Deus faz grande sucesso no Recife e torna-se conhecido e encenado no restante do Brasil. Uma edição da Objetiva para o Programa Nacional Biblioteca Escolar, ganhou tiragem de quase meio milhão de livrinhos. A Editora Bagaço, do Recife, publica a partir de 1996 as três peças da trilogia, adaptadas para prosa. A versão de O Pavão Misterioso sai pela Cosacnaify, em 2004, ano em que o Baile do Menino Deus, no formato de cantata natalina, estréia na Praça do Marco Zero, no Recife, onde está em cartaz há 10 anos, sempre nos dias 23, 24 e 25 de dezembro, tornando-se uma grande festa natalina da cidade, do estado e do nordeste.

Fonte: Site do próprio autor - <http://www.ronaldocorreiaebritto.com.br/site2/sobre/>

 **HORA DA LEITURA**

Assis Lima é médico, poeta, mestre em Psicologia Social pela USP, cearense, mas há muito tempo em São Paulo, onde aperfeiçoou o ofício de marceneiro/engomador da palavra de um nordeste amalgamado em suas tradições medievais, repaginadas na boca do povo e cuspidas na renda poética do autor.

Assis lida com a palavra na clínica, cobiçando seus minerais imaginários, como todo escutador do mundo e sem fastio, mas não desgarra seu ouvir a poética do sertão, ruminando os filamentos da dor e da alegria [...]

Pesquisador da cultura popular, ele passeia por grandes autores com deslizar de quem conhece. Autor da obra *Conto Popular e Comunidade Narrativa* (1985, com prefácio de Antonio Candido), organizou *Contos Populares Brasileiros* (Ceará, 2003). Também é parceiro (antigo) de Ronaldo C. Brito em trabalhos, como o roteiro/trilha do filme *Lua Cambará* (1977), a trilogia *Festas Brasileiras* (*Baile do Menino Deus* – 2011), *O Pavão Misterioso* (Cosac Naify, 2003), além de *Poemas Arcanos* (Ateliê Editorial, 1998), *Marco Misterioso* (Dobra, 2011) e *Chão e Sonho* (Dobra, 2011).

Destaco aqui *Baile do Menino Deus*, que virou peça de teatro e expõe um Natal brasileiro sem Papai Noel, neve ou guirlandas, trazendo a cultura popular nordestina à baila por meio de figuras como Mateus, bumba meu boi, Catirina, caboclinhos, cigana, pastora, além de elementos da cultura afro – tudo conduzido por ações do brincar infantil, que faz puxar o baile.

O cimento da construção poética de Assis Lima é de argamassa milenar do povo, em que ele diz seu lugar, cinze seus olhares de inquietude sobre o mesmo e afina a pontaria.

Fonte: VASCONCELOS, Paulo. O poeta da cidade acocorado no sertão: Francisco Assis de Sousa Lima. In: *Revista Brasileiros*. Disponível em: <http://brasileiros.com.br/2012/12/o-poeta-da-cidade-acocorado-no-sertao-francisco-assis-de-sousa-lima/>

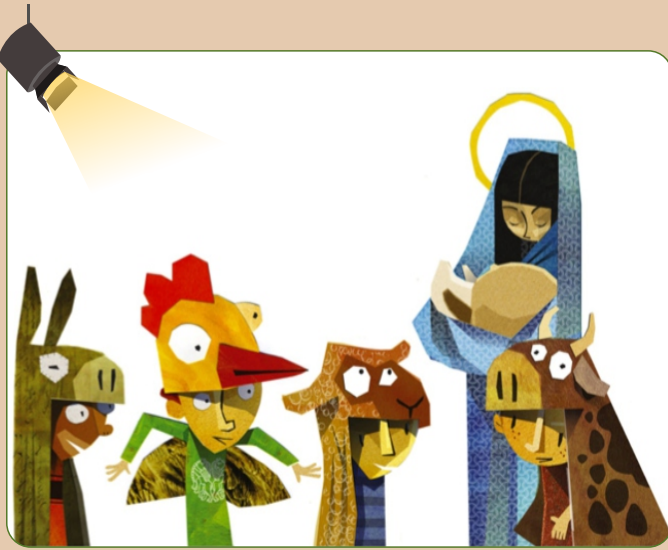
 **HORA DE PRODUZIR!**

1. Agora que você já discutiu com colegas e professor sobre a vida e obra dos autores, vamos sistematizar as discussões?

A) O que mais chamou sua atenção na história de vida dos autores?

B) Você encontrou algum elemento das biografias dos autores que dialogam com o texto “Baile do Menino Deus”? Qual?

2. Releia a apresentação do livro "Baile do Menino Deus" de Ruth Rocha. Em seguida, responda as questões.



Um clássico Infantil que vem do Nordeste

Um desejo muito especial motivou os autores desta peça: mostrar às crianças brasileiras que existe um outro Natal, muito diferente daquele que elas costumam ver nas lojas e nos shoppings. Assim eles criaram Baile do Menino Deus, uma peça teatral popular e emocionante, inspirada nos autos de reisado.

“A cultura popular é nosso esteio e nosso chão”, como nos explicam os autores Ronaldo Correia de Brito e Assis Lima, dois cearenses que trabalham juntos há mais de vinte anos. Com base nas tradições populares, eles escreveram o texto do Baile do Menino Deus, que já se consagrou como um clássico do teatro infantil nordestino.

Baile do Menino Deus gira em torno de uma festa que vai acontecer, tendo os brincantes como personagens que seguem de casa em casa e um palhaço, Mateus, conduzindo a narrativa.

É uma peça de Natal que faz adultos e crianças rirem e se emocionarem, com sua estrutura simples, sem rodeios, capaz de falar ao coração de qualquer pessoa. Uma peça de Natal que não valoriza as compras, nem as comilanças da festa, mas elege, como foco principal, o Menino Deus, como símbolo da esperança.

Perdeu-se a conta de quantas vezes a peça foi encenada em escolas públicas e particulares, em teatros profissionais [...]. Desde a sua estreia, em 1983, não houve um ano sequer em que o Baile do Menino Deus deixou de ser encenado. No Nordeste, há registros de encenações em escolas envolvendo quase mil alunos.

As músicas para as letras das canções do Baile do Menino Deus foram compostas por Antônio Madureira, compositor, violonista e maestro do Quinteto Armorial.

Fácil de ser montado, o texto da peça é apresentado integralmente a você, depois de revisto e atualizado pelos autores – que escreveram um glossário no final deste volume, para facilitar a compreensão de alguns termos. Assim, se você não conhece as expressões muito usadas pelas crianças do Nordeste, agora você vai saber, por exemplo, que zabelê é uma ave do sertão, boca de forno é uma brincadeira de prendas, e caboclinhos é o nome dado aos grupos fantasiados de indígenas, que desfilam em todo carnaval nordestino [...].

Fonte: ROCHA, Ruth. Um Clássico infantil que vem do nordeste. (apresentação) In: BRITO, Ronaldo Correia de; LIMA, Assis. Baile do Menino Deus. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

A) Existe alguma relação entre o texto de Ruth Rocha e a biografia dos autores?

B) Comente a frase dos autores, presente na apresentação do livro: “a cultura popular é nosso esteio, nosso chão”.

☑ PARA SABER MAIS!

Biografia é um substantivo feminino formado a partir da junção de dois radicais gregos.

Bio = vida e grafia = escrita. Assim, biografia é a escrita da vida de alguém, é uma descrição, um relato, uma narração sobre um percurso de vida, que salienta os principais acontecimentos e feitos, podendo ser feita sobre a forma de um livro, de um filme, de uma peça de teatro etc., quando seu professor pedir uma pesquisa o que se deve apresentar é a biografia (vida e obra ou pesquisa) do autor/pesquisador/cientista/poeta etc.

Autobiografia é quando a pessoa que descreve é a mesma biografada, ou seja, é fazer um retrato de si mesmo em termos de definição, história, personalidade e outras características comuns na construção de uma biografia.

O gênero memórias literárias

Memórias literárias são textos produzidos por escritores que dominam o ato de escrever como arte e revivem uma época por meio de suas lembranças pessoais. Esses escritores são, em geral, convidados por editoras para narrar suas memórias de um modo literário, isto é, buscando despertar emoções estéticas no leitor, procurando levá-lo a compartilhar suas lembranças de uma forma vívida. Para isso, os autores usam a língua com liberdade e beleza, preferindo o sentido figurativo das palavras, entre outras coisas. Nessa situação de produção, própria do gênero memórias literárias, temos alguns componentes fundamentais:

escritor capaz de narrar suas memórias de um modo poético, literário;

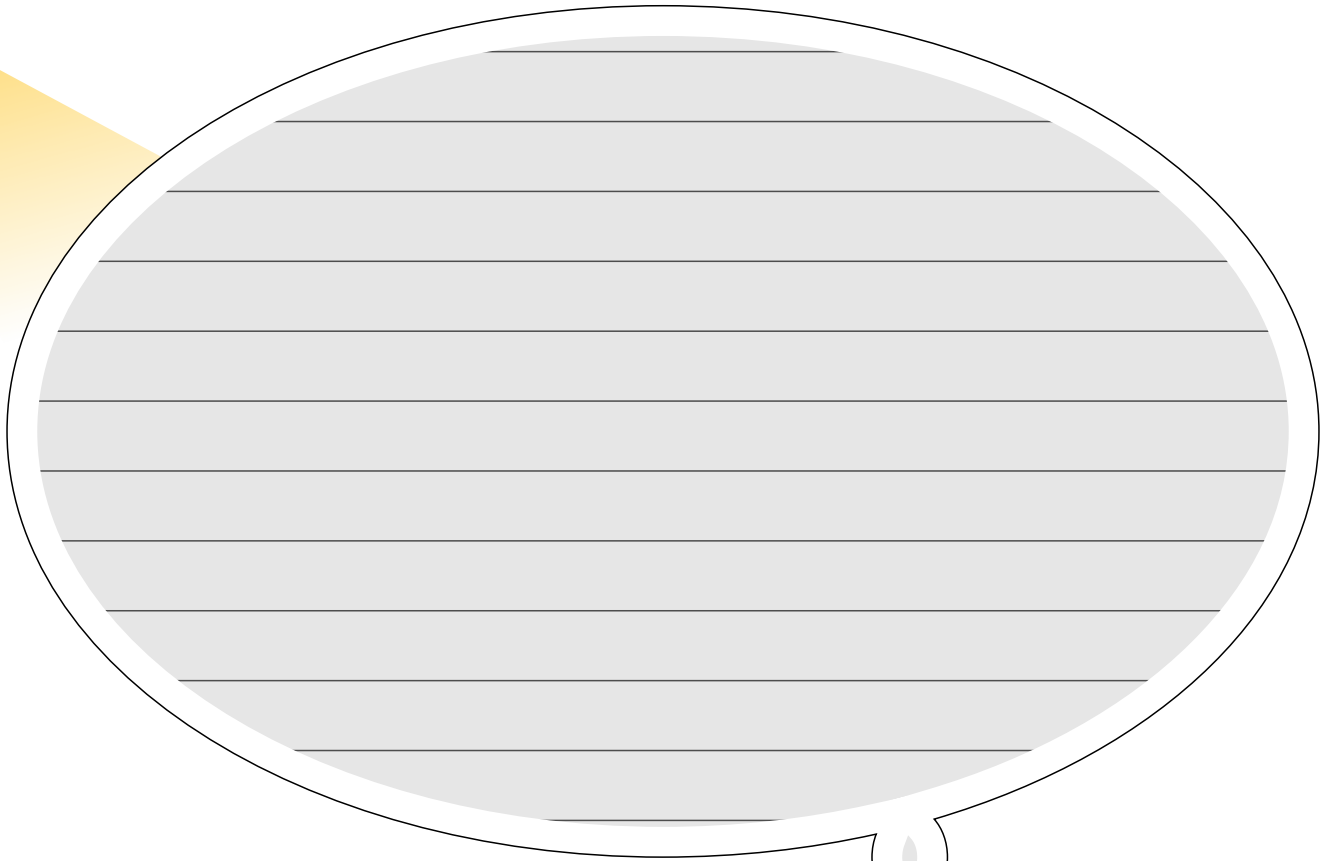
- Um editor disposto a publicar essas memórias;
- Leitores que buscam um encontro emocionante com o passado narrado pelo autor, com uma determinada época, com os fatos marcantes que nela ocorreram e com o modo como esses fatos são interpretados artisticamente pelo escritor.

A situação de comunicação na qual o gênero memórias literárias é produzido marca o texto. O autor escreve com a consciência de que precisa encantar o leitor com seu relato e que precisa atender a certas exigências do editor, como número de páginas, tipo de linguagem (mais ou menos sofisticada, por exemplo, dependendo da clientela que o editor procura atingir).

FONTE: Olimpíada de Língua Portuguesa. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>. Adaptado.



? O QUE APRENDI NESTE MÓDULO?



ENFRENTANDO O TEXTO: A DESCOBERTA DO MUNDO PELOS OLHOS INFANTIS

*"A paisagem onde a gente brincou pela primeira vez
não sai mais da gente."
(Cândido Portinari)*

? O QUE VAMOS FAZER HOJE?

- Fazer a leitura das cenas 1, 2, 3, 4 e 5 do Baile do Menino Deus, reconhecendo as brincadeiras infantis populares como elemento norteador do roteiro;
- Pensar o texto a partir do olhar infantil sobre o mundo;
- Discutir a importância das brincadeiras infantis para o desenvolvimento integral da criança, refletindo sobre as principais mudanças ocorridas entre as brincadeiras antigas e as atuais e seus impactos no cotidiano.



INÍCIO DE CONVERSA

• Converse com seus colegas e com seu(a) professor(a):

1. Quais jogos e brincadeiras você costumava brincar quando criança?
2. Você acha que as brincadeiras são importantes? Por quê?
3. As brincadeiras atuais são diferentes das brincadeiras do passado? O que você pensa sobre essas mudanças?

HORA DE PRODUZIR!

1. Responder, por escrito, às questões abaixo:

A) Na sua opinião, a peça teatral *Baile do Menino Deus* fala do que?

B) Por que você acha que o título "*Baile do Menino Deus*" foi escolhido?

B) Se você pudesse dar um outro título para o livro, qual você daria?

ESQUENTANDO A CONVERSA

Agora que você já fez leu integralmente a peça, é hora de aprofundar-se no o texto literário, cena a cena! Antes desse aprofundamento, que tal assistir a este curta?

A Invenção da Infância

Gênero: Documentário

Diretor: Líliliana Sulzbach

Sinopse: Ser criança não significa ter infância. Uma reflexão sobre o que é ser criança no mundo contemporâneo.

 **HORA DE PRODUZIR!**


1. Relembre as cenas 1, 2, 3, 4 e 5 e dê sua impressão sobre elas:

A) Mateus e as crianças procuram por uma casa onde vai nascer uma criança. Quem seria essa criança, na sua opinião?

A) Na cena 2 só há uma rubrica indicando que uma estrela deve passar no palco. Qual a importância da estrela para o roteiro?


2. Ouça a canção "Boca de Forno", interpretada por Geraldo Maia e leia sua letra.

MÚSICA: BOCA DE FORNO
 Romã, romã,
 quem aqui trouxe primeiro,
 romã, romã,
 uma pedra bem branquinha.
 Romã, romã,
 quem achar naquela areia,
 romaninha, romaninha,
 conchas de água marinha.




Romã, romã,
 tragam depressa correndo,
 romã, romã,
 a pena de uma rolinha.
 Romã, romã,
 tragam na palma da mão,
 romaninha, romaninha,
 uma folha bem sequinha.

Romaninha, romaninha,
 quem disser como se chama
 aquele que vai nascer
 e melhor saudar seu nome
 segundo faço saber



Romaninha, romaninha,
 tragam logo uma cadeira
 grande e enfeitada de estrelas
 pra ser o trono de um rei
 da prenda⁴ admirada,
 do menino desejado,
 nesta nossa brincadeira.

(Mateus canta esta música com os meninos, brincando e correndo pelo palco, sempre simulando estar procurando uma casa. Ao final, as luzes se apagam e todos se dispersam.)



A) É possível estabelecer algum diálogo entre a canção e as primeiras cenas do texto? ças procuram por uma casa onde vai nascer uma criança. Quem seria essa criança, na sua opinião?

3. Vamos Jogar? Siga as instruções do jogo abaixo e da sua professora.
Sugestões de verbos: Procurar; Achar; brincar; buscar.

Jogo Teatral - Enigma (Viola Spolin)

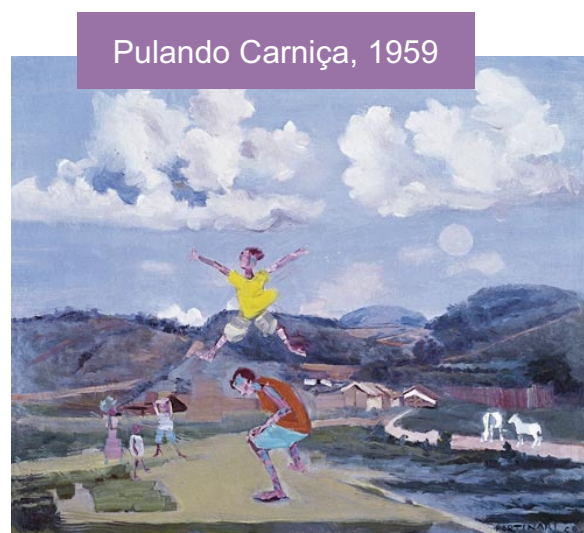
Foco: Em dramatizar uma palavra.

Descrição: Os jogadores são divididos em dois grupos, sendo que um deles sai da sala enquanto o outro escolhe um verbo a ser dramatizado. O grupo que saiu retorna e recebe uma palavra que rima com o verbo escolhido. Depois de consultar uns aos outros, os membros do grupo que retornou encenam o verbo que acreditam ser o correto. Caso estejam certos, o outro grupo aplaude, se não, devem balançar as cabeças. O grupo que adivinha continua a encenar verbos até que o correto seja descoberto, ao que este grupo escolhe um verbo para ser encenado pelo outro. Caso um grupo seja forçado a desistir, este grupo deve continuar a encenar uma nova palavra escolhida pelo outro grupo.

Variação: Um único jogador também pode ser enviado para sala enquanto o grupo escolhe um verbo. Então, o jogador volta e depois que lhe for dita uma palavra que rima com o verbo escolhido, encena verbos até que adivinhe o correto.

Fonte: SPOLIN, Viola. Enigma. Comunicar através de palavras. In: _____. Jogos Teatrais para sala de aula: manual para o professor. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

4. Observe as obras "Futebol (1935)" e "Pulando Carniça (1959)" de Cândido Portinari

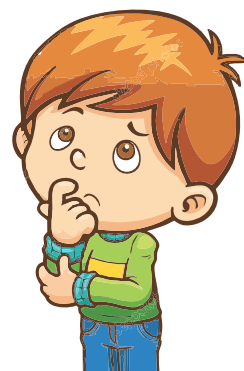
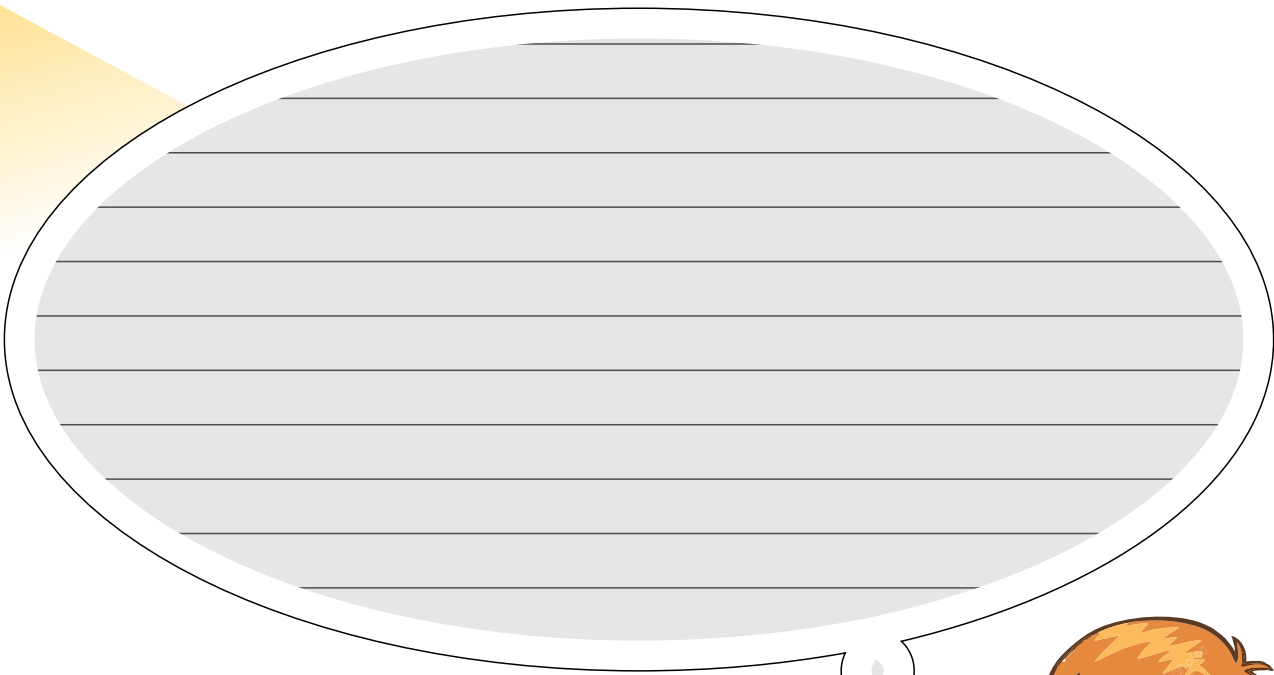


Fonte: PORTINARI, Cândido. Pulando Carniça óleo sobre tela, 1959, 54 x 65 cm.
Futebol óleo sobre tela, 1935, 97 x 130 cm. PROJETO PORTINARI (Web Site).
Disponível em: <http://www.portinari.org.br/>

a) Redija um texto que sintetize o que fora discutido neste módulo, relacionando-o com suas inferências pessoais sobre estas duas obras de Portinari.



? O QUE APRENDI NESTE MÓDULO?



**ENFRENTANDO O TEXTO:
OS PERSONAGENS DO REISADO E SUA
IMPORTÂNCIA NA CULTURA POPULAR****? O QUE VAMOS FAZER HOJE?**

- Fazer a leitura das cenas 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12 do Baile do Menino Deus, reconhecendo os personagens do reisado como elementos da cultura popular nacional e local;
- Compreender a importância dos personagens do reisado para o roteiro o texto, percebendo as críticas que a construção dos personagens confere ao tema da peça teatral.



INÍCIO DE CONVERSA

- Após a a leitura das cenas 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12 do Baile do Menino Deus, converse com seus colegas e sua professora:
 - a. Quem são os personagens que aparecem nessas cenas?
 - b. Vocês já conhecem estes personagens?
 - c. Onde eles, normalmente, costumam aparecer?

HORA DE PRODUZIR!

1. Faça a leitura do seguinte texto:



Foto: Reizado em Monte Santo - BA, 2016
(acervo pessoal)

Por sua longevidade, pela riqueza e a diversidade como se apresenta em vários continentes, o Reizado pode ser considerado patrimônio da humanidade, manifestação valiosa de sua cultura imaterial. Aparecendo na Europa e no Oriente, desde a Idade Média, assim como no continente americano a partir da sua descoberta por navegantes europeus, o Reizado tomou feições as mais variadas, incorporando elementos das mais diferentes procedências e ganhando características locais, para refletir um universo multicultural em suas manifestações. No Brasil, eles e manifesta com diferentes nomes (Terno de Reis, Tiração de Reis, Folia de Reis, Reizado - de Congo, de Caretas ou de Couro, de Caboclos, de Bailes -, Boi, Rancho de Reis, Guerreiros, etc.), por todo o seu território.

Ele é, a um só tempo, tiro, auto-épico, brincadeira de terreiro, cortejo de brincantes, ópera popular e teatro tradicional. É rito porque encena o mito de origem do mundo cristão popular, com o nascimento do Divino. Auto-épico porque se dá em roda, com a participação ativa da comunidade. Cortejo popular porque as diversas linguagens artísticas (música, teatro, dança, artes visuais - nos figurinos e adereços), numa só apresentação. Teatro tradicional porque se trata de manifestação cênica construída secularmente pela coletividade.

Em todas as duas formas, o Reizado é essencialmente um teatro nômade, peregrinal, processional, ambulante, uma grande narrativa desenvolvida por um grupo de brincantes, sem começo ou fim, na busca interminável da utopia que, entre suas várias traduções, tanto pode ser lida como o Divino (no caso dos Reis Magos), quanto como a "Terra Sem Males" dos índios brasileiros. Daí poder traduzir-se como uma caminhada, que tem um sentido, mas não uma rota determinada, pois pode mudar ao sabor dos ventos ou de outras circunstâncias, as mais diversas. Uma viagem que "vem do começo do mundo", como dizem os brincantes, e que, como o mundo, não se sabe se em alguma época se cabe.

Devido talvez à falta de comunicação e à ausência de intercâmbio social e cultural, foi conservado em sua forma antiga naquelas zonas mais longínquas do interior do nordeste. Apresenta várias formas de enredo e um dos mais autênticos é aquele do município de Juazeiro. Os praticantes do Reizado personificam a história dos Gladiadores Romanos, dos Três Reis Magos e a perseguição aos cristãos. No Reizado também são introduzidos animais figurados, em seu repertório. Nele podem ser vistos Jaraguá, a Burrinha e o Boi, o qual finaliza a apresentação. A época principal de exibição do Reizado é nas festividades natalinas, sobretudo no período dos Santos Reis, advindo daí a sua denominação.

Agora que você conheceu um pouco mais sobre o reisado, vamos pensar na importância dele na sua comunidade?

A) Você já foi a uma Folia de Reis na sua comunidade? O que achou?

B) Você, algum amigo ou familiar já participou de um grupo de reisado?

C) Acha importante este tipo de manifestação? Por quê?

D) Sabe o que cada personagem que aparece no terno de reis simboliza?



2. Ouça a canção “Burrinha”, interpretada por Geraldo Maia e leia sua letra.

MÚSICA: BURRINHA

Zabilin-tin-tin,
tin-tin,
tin-tin. *(Três vezes)*

Minha burra faceira
chegou no lugar.
Não sou bananeira
nem sou banana.

Eu tinha sete saias,
mandei engomar.
Não sou bananeira
nem sou banana.

Eu tinha linda chita,¹⁰
mandei costurar.
Não sou bananeira
nem sou banana.



Zabilin-tin-tin,
tin-tin,
tin-tin. *(Três vezes)*

Quando a burrinha dança,
ninguém quer parar.
Não sou bananeira
nem sou banana.

Ela dança ligeiro
e dança devagar.
Não sou bananeira
nem sou banana.

Eu e minha burrinha
vamos passear.
Não sou bananeira
nem sou banana.

A) Qual a função da personagem Burrinha Zabilin para o reisado? O que ela simboliza?

B) O que ela pode simbolizar dentro da peça teatral?

3. Ouça a canção “Santos Reis do Oriente”, interpretada por Geraldo Maia e leia sua letra.

MÚSICA: SANTOS REIS DO ORIENTE

Quando eu entro nesta sala
que do Oriente vi,
falo meu nome, mais nada.
Sou rei de raça,
sou rei de Congo,
é minha graça.

Quando eu entro nesta sala
que do Oriente vi,
falo meu nome, mais nada.
Sou rei de caça,
sou rei de flecha,
é minha arma.

Quando eu entro nesta sala
que do Oriente vi,
falo meu nome, mais nada.
Sou rei de praça,
de capa e espada,
rei de jornada.

Somos reis na terra,
somos reis no mar.
Os pés do Menino
viemos beijar.

Somos reis na terra,
somos reis no mar.
Rei maior, Menino,
viemos louvar.



A) O autor nos apresenta três reis do oriente. Quem seriam estes reis e que papel eles desempenham no roteiro?

B) Há características diferentes para cada rei. Que características são essas?

C) Tente explicar as expressões "rei de raça", "rei de flecha" e "rei de capa e espada". O que estas expressões dizem sobre cada rei?

D) É possível estabelecer relações entre estas expressões e a formação do povo brasileiro? Quais?

4. Ouça a canção "Caboclinhos", interpretada por Toni Veras e leia sua letra.

MÚSICA: CABOCLINHOS

Os caboclinhos meninos,
quando a estrela corre o céu,
trazem arcos,
trazem flechas,
um cabacinho de mel.

Arara-ara,
papagaio pena,
ovo de nambu,²¹
vinho de jurema.²²



Todos querem ser caboclos
e pela mata correr,
tocar flauta,
pescar peixe,
com o sol amanhecer.

Maracá-xá,
balança urupema,
dança curumim,²³
peneiro da ema.

A) Destaque, na canção, o que mais chamou a sua atenção.

B) Agora leia o texto e discuta as questões abaixoabaixo:

Caboclinhos

Sem dúvida, uma das mais belas manifestações do carnaval pernambucano está na evolução das Tribos de Caboclinhos que passam, quase que em disparada, pelas ruas do centro e dos subúrbios ao som de um pequeno conjunto e na marcação das preacas, a produzir um estalido característico na percussão da seta contra o arco, com seus estandartes esvoaçantes.



Se no maracatu está toda a herança das nações dos negros africanos, no caboclinho vamos encontrar a presença do índio brasileiro que, como primitivo dono da terra, mantém durante o carnaval as suas danças e lendas que contam a glória dos seus antepassados.

Caboclinhos, ou como na fala popular cabocolinhos, é um grupo específico de homens e mulheres, trajando vistosos cocares de penas de avestruz e pavão, com saias também de penas, trazendo adereços nos braços, tornozelos e colares (também em penas). Desfilam em duas filas fazendo evoluções das mais ricas ao som dos estalidos secos das preacas, abaixando-se e levantando-se com agilidade, como se tivessem molas nas pernas, ao mesmo tempo que rodopiam apoiando-se nas pontas dos pés e calcanhares.

Com certeza o caboclinho é uma das presenças mais originais do carnaval do Recife, sendo o grupo formado por: cacique, mãe-da-tribo, pajé, matruá, capitão, tenente, porta-estandarte, perós (meninos e meninas), caboclos-de-baque, cordão de caboclos e cordão de caboclas; os músicos geralmente são em número de quatro. O conjunto é formado pela inúbia (um pequeno flautim de taquara), caracaxás ou mineiros, tarol e surdo. A beleza plástica das jovens índias, a forte coreografia dos caboclos e a variedade de cores do conjunto, dá um toque de destaque ao grupo.

Fonte: LIMA, Cláudia. Caboclinho não é Índio Americano. Disponível em:
<http://www.claudialima.com.br/pdf/CABOCLINHO%20NAO%20E%20INDIO%20AMERICANO.pdf>.

A) Na sua opinião, porque os autores colocaram um grupo de caboclinhos para ir à procura do menino Jesus?

B) O coro infantil da música repete uma sequência de palavras e expressões: "arara-ara/ papagaio pena/ ovo de nambu/ vinho de jurema. Maracá-xá/ balança urupema/ dança curumim/ peneiro da ema.". O que estas expressões podem significar dentro do contexto da música? Que relação é possível estabelecer entre essas palavras e o grupo de caboclinhos?

5. Vamos executar o jogo teatral abaixo, a fim de sistematizar os conteúdos trabalhados durante o módulo e exercitar a linguagem teatral. Os personagens escolhidos para este jogo serão os personagens do reisado.

Jogo Teatral – Quem Sou Eu? (Viola Spolin)

Objetivo: Construir um personagem mostrando, não contando.

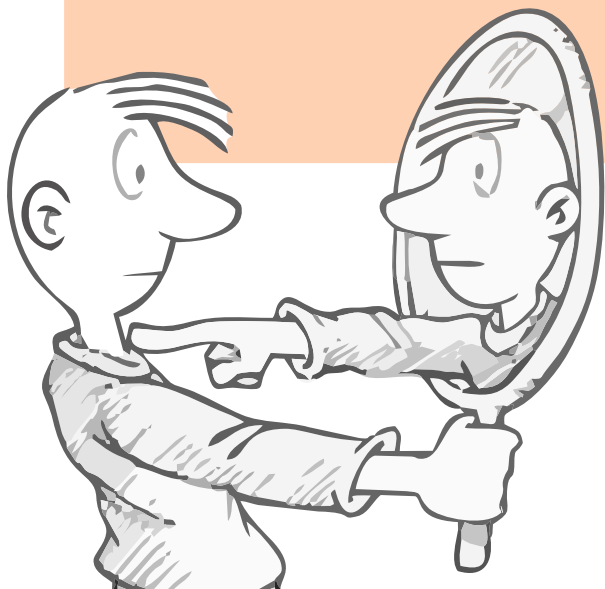
Foco: No envolvimento com a atividade imediata até que o Quem seja conhecido

Descrição: Grupo grande ou grupos numerosos. Um jogador voluntariamente deixa a sala enquanto o grupo decide quem será esse jogador, por exemplo [mateus, zabelin, Maria, José, Rei Branco, Rei Negro, Rei Índio, Caboclinhos, etc]. Pedese que o primeiro jogador volte e fique sentado na área de jogo, enquanto os outros se relacionam com o Quem e se envolvem em uma atividade apropriada até que o Quem seja descoberto.

Notas: 1. A parte mais difícil de Quem sou eu? É evitar que o primeiro jogador, que não sabe quem ele é, transforme o jogo em uma adivinhação e que os outros evitem dar pistas. É difícil compreender que o Quem irá emergir quando os jogadores estiverem abertos (esperando) para aquilo que está acontecendo e envolvidos com a atividade imediata (Aqui, agora!) [...].

3. O exercício alcança seu fim natural quando o jogador que não sabe Quem ele é mostra por meio de palavras e ações Quem ele é. Os jogadores podem, no entanto, continuar a cena quando o Quem for descoberto [...]

Fonte: SPOLIN, Viola. Quem Sou eu? Onde, quem, o que. In: Jogos Teatrais para sala de aula: manual para o professor. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2015. (adaptado)



 **PARA CASA**

1. Vamos produzir um glossário ilustrado sobre os personagens do reisado? Fique atento as orientações de sua professora.
2. Para finalizar esta etapa do nosso trabalho, que tal registrar depoimentos de moradores da comunidade local que participam ou já participaram de folias de reis, relatando a origem e a importância da manifestação cultural para a localidade (esta atividade deverá ser realizada em casa)?

 **O QUE APRENDI NESTE MÓDULO?**



ENFRENTANDO O TEXTO: O SAGRADO E O PROFANO NA TESSITURA LITERÁRIA

? O QUE VAMOS FAZER HOJE?

- Fazer a leitura das cenas finais do *Baile do Menino Deus*, observando as características dos “personagens universais” (José, Maria, Jesus, Anjos) da história do nascimento de Jesus e os elementos adaptados da cultura popular (ciganas, pastoras, Mateus) para compor a releitura teatral;
- Perceber como os elementos considerados sagrados e profanos organizam o texto literário.



INÍCIO DE CONVERSA

Converse com seus colegas:

Quais personagens da história você já conhecia? Gostou da história do nascimento de Jesus recontada desta maneira? Por quê?

HORA DE PRODUZIR!

1 - Faça a leitura das cenas finais do Baile do Menino Deus e responda:

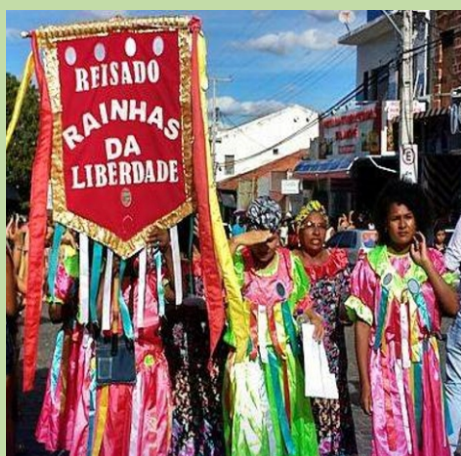


Foto: Reizado em Monte Santo - BA, 2016
(acervo pessoal)

Por sua longevidade, pela riqueza e a diversidade como se apresenta em vários continentes, o Reizado pode ser considerado patrimônio da humanidade, manifestação valiosa de sua cultura imaterial. Aparecendo na Europa e no Oriente, desde a Idade Média, assim como no continente americano a partir da sua descoberta por navegantes europeus, o Reizado tomou feições as mais variadas, incorporando elementos das mais diferentes procedências e ganhando características locais, para refletir um universo multicultural em suas manifestações. No Brasil, eles se manifesta com diferentes nomes (Terno de Reis, Tiração de Reis, Folia de Reis, Reizado - de Congo, de Caretas ou de Couro, de Caboclos, de Bailes -, Boi, Rancho de Reis, Guerreiros, etc.), por todo o seu território.

Ele é, a um só tempo, tiro, auto-épico, brincadeira de terreiro, cortejo de brincantes, ópera popular e teatro tradicional. É rito porque encena o mito de origem do mundo cristão popular, com o nascimento do Divino. Auto-épico porque se dá em roda, com a participação ativa da comunidade. Cortejo popular porque as diversas linguagens artísticas (música, teatro, dança, artes visuais - nos figurinos e adereços), numa só apresentação. Teatro tradicional porque se trata de manifestação cênica construída secularmente pela coletividade.

Em todas as duas formas, o Reizado é essencialmente um teatro nômade, peregrinal, processional, ambulante, uma grande narrativa desenvolvida por um grupo de brincantes, sem começo ou fim, na busca interminável da utopia que, entre suas várias traduções, tanto pode ser lida como o Divino (no caso dos Reis Magos), quanto como a "Terra Sem Males" dos índios brasileiros. Daí poder traduzir-se como uma caminhada, que tem um sentido, mas não uma rota determinada, pois pode mudar ao sabor dos ventos ou de outras circunstâncias, as mais diversas. Uma viagem que "vem do começo do mundo", como dizem os brincantes, e que, como o mundo, não se sabe se em alguma época se cabe.

Devido talvez à falta de comunicação e à ausência de intercâmbio social e cultural, foi conservado em sua forma antiga naquelas zonas mais longínquas do interior do nordeste. Apresenta várias formas de enredo e um dos mais autênticos é aquele do município de Juazeiro. Os praticantes do Reizado personificam a história dos Gladiadores Romanos, dos Três Reis Magos e a perseguição aos cristãos. No Reizado também são introduzidos animais figurados, em seu repertório. Nele podem ser vistos Jaraguá, a Burrinha e o Boi, o qual finaliza a apresentação. A época principal de exibição do Reizado é nas festividades natalinas, sobretudo no período dos Santos Reis, advindo daí a sua denominação.

A) Como os personagens Maria, José e o Anjo estão representados nessas cenas?

B) Que elementos do sertão compõem essas cenas?

C) Há personagens novos nessas cenas? Quais? O que eles realizam

01. Ouça a música "Anjo Bom", interpretada por Luciana Deschamps e levantar as seguintes questões:

A) O que há fora do comum na representação do Anjo que anuncia o nascimento de Jesus na peça?

B) Em sua opinião, por que o Anjo de Baile do Menino Deus é um mascate?

C) O que é vendido por esse anjo-mascatê? Estes objetos também são vendidos nas feiras livres do sertão?

D) O que a feira livre, no contexto da peça teatral, pode simbolizar?

C) Há personagens novos nessas cenas? Quais? O que eles realizam


03. Ouça a canção "Ciganinha", interpretada por Luciana Deschamps e levantar as seguintes questões:

A) As ciganas procuram um lugar onde um menino vai nascer. Quem seria esse menino?

B) É comum ver ciganas em histórias sobre o nascimento de Jesus?

C) Durante muito tempo, o povo cigano foi perseguido pelos cristãos. Levando isto em consideração, em sua opinião, qual a função das ciganas no roteiro que trata de uma história cristã?

? O QUE APRENDI NESTE MÓDULO?





PARA ALÉM DAS LINHAS DO TEXTO:
A LEITURA COMO DESMONTAGEM E A PALAVRA
EM MOVIMENTO.

? O QUE VAMOS FAZER HOJE?

- Reescrever algumas cenas da peça teatral à luz da história local, ampliando a construção de sentidos para além do roteiro previamente estabelecido pelos autores;
- Reconhecer os elementos da cultura popular, presentes no texto, como pertencentes ao contexto sociocultural da nossa comunidade, a fim de expandir o texto para o universo além-ficção.



HORA DE COLOCAR O TEXTO NO CORPO

A partir de agora, re realizaremos ensaios com as marcações estipuladas no roteiro, acrescentando na peça teatral as cenas reescritas por vocês.

Vamos começar?

Ensaios (Viola Spolin)

Leituras de mesa

- O diretor lê o texto em voz alta (opcional)
- A peça é dividida em partes
- Todos leem suas falas em voz alta. Pronúncia e erros tipográficos são limpos. (Não tenha medo de dar instruções durante a leitura).
- Nova leitura utilizando *Vogais e Consoantes*;
- Nova leitura utilizando *Soletrando*;
- Nova leitura dando a instrução *Câmera lenta* para sublinhar momentos críticos no texto.
- Nova leitura corrida, sem interrupção.

Depois de duas leituras de mesa como essas aqui esboçadas, o grupo já deverá estar relaxado, familiarizado com o texto e uns com os outros, dentro de um clima de ânimo antecipado [...].

Marcação de Cena

Marcação é essencialmente a coreografia do movimento de cena. Tão simples como isso pareça ser, a movimentação dos atores durante uma peça pode ser muitas vezes bastante arriscado. A marcação deve facilitar o movimento, enfatizar e intensificar o pensamento e a ação, fortalecer os relacionamentos e sublinhar os conflitos [...].

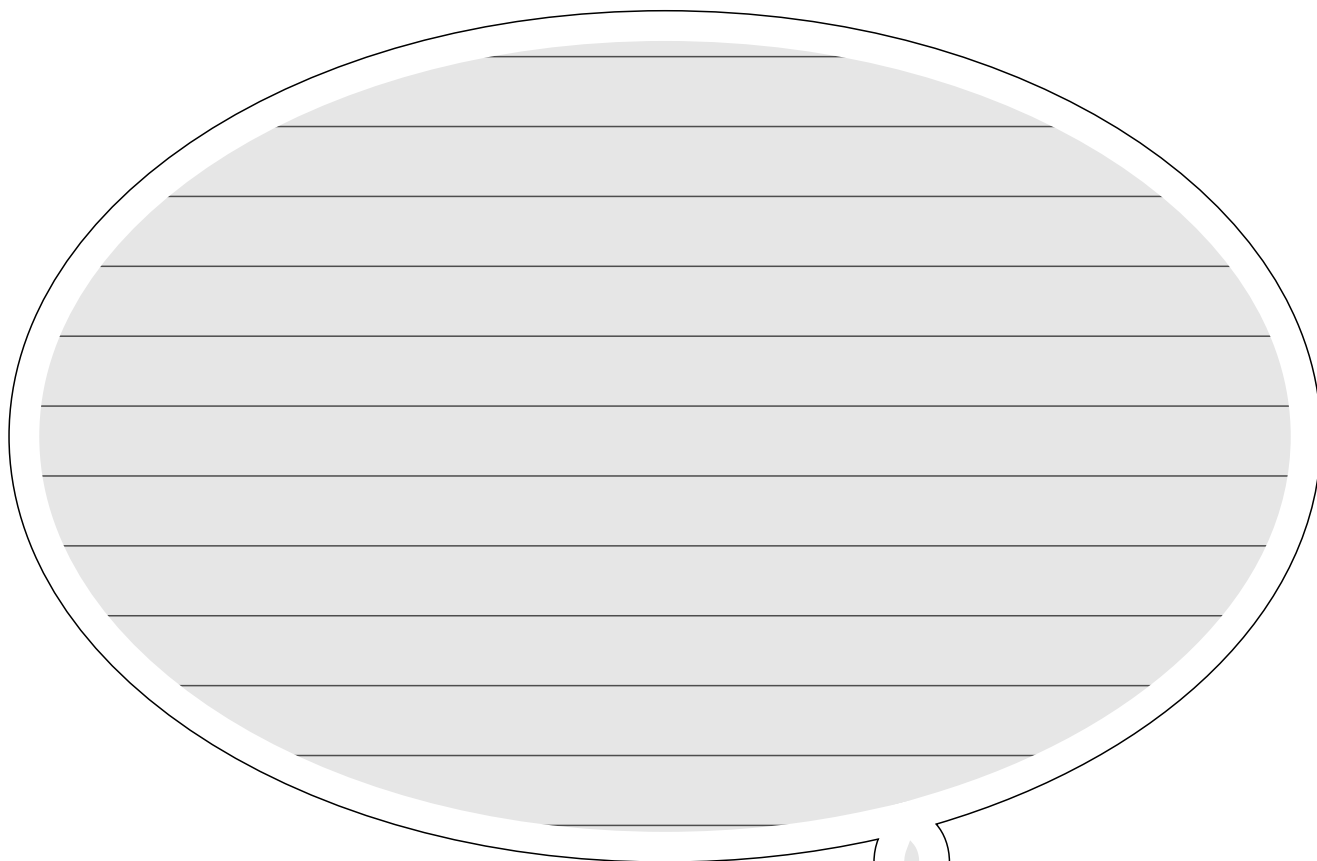
Improvisações Gerais em torno da Peça

Quando for necessário, provocar os jogadores para além das falas do texto e intensificar relacionamentos, improvisações gerais podem ser muito úteis. Inicialmente parecem não ter relação direta com a peça escrita, mas elas são utilizadas para dar compreensão sobre os personagens que estão interpretando, para “ver as palavras” e atingir o foco para a cena.



Fonte: SPOLIN, Viola. *Ensaios. Apresentação Pública*. In:..... *Jogos Teatrais para sala de aula: manual para o professor*. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2015. (adaptado).

? O QUE APRENDI NESTE MÓDULO?



The background features a stylized illustration of a studio. At the top, two spotlights are mounted on a ceiling, casting yellow beams of light onto the central text. On the left, a large black softbox is suspended. In the foreground, three pieces of equipment are on tripods: a video camera on the left, a DSLR camera in the center, and a microphone on the right. The floor is a solid brown color, and the walls are light green and white.

LÍTERATURA E LINGUAGEM TEATRAL

REFERÊNCIAS

BRITO, Ronaldo Correia de; LIMA, Assis. Baile do Menino Deus. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011;

VASCONCELLOS, Mônica. Texto Teatral. Telecurso Rio. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/texto-teatral/>

O QUE É TEATRO? Video-aulas Tele Curso 2000. Disponível em: www.youtube.com.